

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

«Педагогика и психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осознательно-зрительных способов изучения предметов

Обучающийся

Л.М. Хусаинова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент А.А. Ошкина

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

Аннотация

Бакалаврская работа посвящена актуальной проблеме – формированию у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов.

Цель бакалаврской работы заключается в том, чтобы теоретически обосновать и экспериментально проверить влияние разработанного комплекса мероприятий на процесс формирования у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов.

Исследование решает следующие задачи: проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме формирования осязательно-зрительных способов изучения предметов у детей 3-4 лет; выявить уровень формирования осязательно-зрительных способов изучения предметов у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития; разработать и апробировать комплекс мероприятий по формированию осязательно-зрительных способов изучения предметов у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития.

Новизна исследования заключается в том, что обоснована возможность включения в коррекционно-развивающий процесс разработанного комплекса мероприятий с целью формирования у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов.

Структура бакалаврской работы: состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (31 наименование), 4 приложения¹. Работу иллюстрируют 11 таблиц. Объем работы – 57 страницы.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы формирования у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов	9
1.1 Психолого-педагогические основы формирования способов изучения предметов у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития.	9
1.2 Характеристика осязательно-зрительных способов изучения предметов у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития	17
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов	30
2.1 Изучение уровня сформированности осязательно-зрительных способов изучения предметов у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития	30
2.2 Содержание и организация работы по формированию у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов	37
2.3 Оценка работы по формированию у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов	48
Заключение	53
Список используемой литературы	55
Приложение А Список детей	58
Приложение Б Количественные результаты исследования	59
Приложение В Иллюстративный материал	60
Приложение Г Конспект занятия «Найди предмет по форме»	62

Введение

Актуальность исследования. Актуальность данной темы в том, что в центре внимания до сих пор остаются проблемы развития детей с задержкой речевого развития, независимо от возраста и характера деятельности детей.

Такие отечественные и зарубежные ученые, как Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, М. Монтессори, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяков, Н.П. Сакулина, Е.И. Тихеева, Ф. Фребель, посвятили данной проблеме много своих трудов.

Очень большое внимание уделяется сенсорному развитию детей, формированию и обогащению их сенсорного опыта в дошкольном возрасте.

Познание окружающего мира начинается с ощущений и восприятия. Именно, яркие ощущения помогают ребенку с задержкой речевого развития получить больше информации об окружающем мире.

Сенсорное восприятие – сложный процесс, который включает в себя усвоение детьми сенсорных эталонов и овладение способности изучения предметов.

Сформированные сенсорные процессы необходимы для успешного обучения в детском саду, в школе и для многих видов деятельности.

Одной из ключевых теоретических основ для определения показателей зрительно-осязательного способа изучения предметов является концепция взаимосвязи сенсорного и речевого развития. В исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина подчеркивается, что развитие речи у ребенка тесно связано с развитием его сенсорных функций. Сенсорное восприятие, в частности зрительное и осязательное, играет важную роль в формировании представлений о предметах, что, в свою очередь, способствует развитию речи.

У детей с задержкой речевого развития могут наблюдаться нарушения в сенсорной интеграции, что приводит к трудностям в восприятии и обработке информации о предметах. Поэтому важно оценить, как дети с задержкой

речевого развития используют свои сенсорные возможности для познания окружающего мира.

Теория сенсорного развития, разработанная Ж. Пиаже, также оказывает значительное влияние на понимание зрительно-осязательного восприятия. Согласно Ж. Пиаже, сенсомоторный этап (от рождения до 2 лет) является основой для формирования базовых когнитивных функций. В дальнейшем развитие сенсорных процессов продолжает играть важную роль, особенно в период дошкольного возраста, когда ребенок активно познает мир через взаимодействие с предметами.

Ж. Пиаже указывал, что взаимодействие зрительных и осязательных ощущений важно для формирования представлений о предметах. Эти представления развиваются через активное манипулирование предметами, когда ребенок учится соотносить визуальные образы с тактильными ощущениями.

Работы Н.Н. Поддъякова и Е.А. Стребелевой также являются важной основой для изучения зрительно-осязательного восприятия у детей. Они подчеркивают, что развитие осязательного восприятия и его интеграция с визуальным восприятием способствует формированию пространственных и временных представлений. Н.Н. Поддъяков выделяет, что развитие сенсорных эталонов, то есть способность ребенка узнавать и классифицировать предметы на основе ощущений, является ключевым для когнитивного развития в дошкольном возрасте.

В контексте данного исследования важно учитывать исследования Л.А. Венгера и А.В. Запорожца, которые подчеркивали значение манипулятивной деятельности в развитии сенсорного восприятия. В своих исследованиях они показали, что активное манипулирование предметами способствует более глубокому и осмысленному восприятию их свойств.

А.В. Запорожец также отмечал, что процессы сенсорного восприятия, особенно в контексте зрительно-осязательной интеграции, играют важную роль в формировании понятий и категорий у детей. Это особенно важно для

понимания того, как дети классифицируют предметы на основе сенсорных признаков.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить влияние разработанного комплекса мероприятий на процесс формирования у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов.

Объект исследования – процесс формирования у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов.

Предмет исследования – педагогический процесс формирования у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов.

Поставленная цель, объект и предмет позволили сформулировать гипотезу исследования, согласно которой разработанный комплекс мероприятий окажет положительное влияние на процесс формирования у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов, если:

- предварительно создать условия, направленные на формирование осязательно-зрительных способов изучения предметов: на восприятие формы и величины, на формирование цвета, на развитие мелкой моторики, изучить ассортимент игрушек и познакомить с разными играми, развивающими мелкую моторику.
- разработать задания, которые бы соответствовали ситуациям выбора, узнавания, а также формировали у детей осязательно-зрительные способы изучения предметов.
- организовать самостоятельную деятельность детей с подобранными игрушками и играми.

Задачи исследования:

- проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме формирования осязательно-зрительных способов изучения предметов у детей 3-4 лет.

- выявить уровень формирования осязательно-зрительных способов изучения предметов у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития.
- разработать и апробировать комплекс мероприятий по формированию осязательно-зрительных способов изучения предметов у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения: о речевом развитии детей младшего дошкольного возраста (Л.С. Выготский, М.М. Кольцова, О.С. Ушакова); о задержке речевого развития (И.Т. Власенко, А.П. Воронова, Ю.А. Покровская, О.В. Трошина, О.Н. Усанова, Л.С. Цветкова); о формировании изучения предметов у дошкольников (Л.А. Венгер, О.В. Дыбина, А.В. Запорожец); об осязательно-зрительных способах изучения предметов у детей (Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьякова, Е.А. Стребелева, С.Г. Якобсон).

В соответствии с данными задачами были использованы следующие методы исследования:

- теоретические: сравнительный и сопоставительный анализы психолого-педагогической и методической литературы, программно-методической документации; систематизация, анализ и прогнозирование;
- эмпирические: педагогический эксперимент, анкетирование, наблюдение, методы статистической обработки фактического материала исследования.

Экспериментальной базой исследования выступило Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 53 «Чайка» г.о. Тольятти. Всего в эксперименте приняло участие 12 детей в возрасте 3-4 лет с задержкой речевого развития.

Новизна исследования заключается в том, что рассмотрено и разработано содержание образовательной работы по формированию у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов посредством комплекса мероприятий.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что обоснована возможность использования разработанного комплекса мероприятий в организации коррекционно-развивающей работы по формированию у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный комплекс мероприятий по формированию у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов может быть использован учителем-логопедом, учителем-дефектологом, воспитателем в дошкольных образовательных организациях.

Структура бакалаврской работы: состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (31 наименование), 4 приложений. Работу иллюстрируют 11 таблиц. Объем работы – 57 страницы.

Глава 1 Теоретические основы формирования у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов

1.1 Психолого-педагогические основы формирования изучения предметов у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития

В младшем дошкольном возрасте происходит интенсивное познание окружающего мира, формирование всех познавательных психических процессов.

Н.Н. Поддьяков отмечает, что область головного мозга, которая несет ответственность за функции движения пальцев рук, находится недалеко с областью, отвечающей за речь [16, с. 18].

А.В. Сухомлинский подчеркивал «... чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок».

«Ученые пришли к выводу, что моторная и речевая функции взаимосвязаны. Они не могут протекать отдельно друг от друга. В начале начинают развиваться движения пальцев, манипуляции кистями рук, а после этого запускается становление речи» [5, с. 22].

А.В. Запорожец установил, что «ребенок начинает познавать окружающий мир не с теоретического его рассмотрения, а с практического действия. Именно в процессе элементарных действий с предметами он знакомится с многообразными их свойствами и начинает их учитывать, приспособливать к ним свои двигательные возможности. Возникающий способ действия, в котором слиты познавательные и практические компоненты, является живым отображением предмета» [13, с. 9].

«Исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна показали, что психическое развитие происходит в процессе деятельности и зависит от условий и характера этой деятельности» [3, с. 9].

Изучением восприятия занимались такие современные психологи, как Л.А. Венгер, Р.А. Гранит, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Т.С. Комарова, Е.Е. Кравцова Т.В. Лаврентьева, Е.Н. Соколов, К.В. Тарасова, В.В. Юртайкин.

А.В. Запорожец разработал «учение о процессах восприятия как о системе выполняемых человеком специфических перцептивных действий, направленных на обследование предметов и явлений действительности, выявление и фиксации их внешних свойств и отношений. Развитие восприятия у ребенка заключается в последовательном овладении все более сложными перцептивными действиями, причем овладение каждым новым их типом в соответствии с общими закономерностями формирования ориентировочных действий проходит ряд этапов» [13, с. 18].

«Восприятие – это сложная познавательная деятельность, которая включает в себя целую систему перцептивных действий, позволяющая обнаружить объект восприятия, опознать его, измерить, оценить» [2].

«По мнению Л.Д. Столяренко восприятие – это непосредственное отражение предметов и явлений в целостном виде в результате осознания их опознавательных признаков» [29].

«Существуют следующие виды восприятия: восприятие формы – этот вид восприятия доступен ребенку уже к младенческому возрасту до 1 года; восприятие цвета; восприятие величины – наиболее сложное для освоения свойство, так как всякий раз эталоном становится другой предмет; восприятие пространства – образуется на основе опыта через движение тела, конечностей, головы и глаз. К ним относятся зрительные образы изменившихся при движении предметов, их пропорций, положения; формируются по мере развития речи и двигательной сферы (в словах происходит закрепление пространственных понятий); восприятие времени – образуется путем опыта, который был получен через действия, эмоциональных переживаний, которые происходят в жизни, внешних признаков изменения окружающей обстановки и предметов; восприятие движений тела – создается из ощущений позы тела, конечностей, движений и закрепляется в целостный динамичный образ;

восприятие особых свойств предметов и явлений – объединяются ощущения от зрительных, вкусовых, обонятельных, осязательных и двигательных, слуховых органов чувств, дающие наиболее правильное и разностороннее представление о любом предмете или явлении; восприятие целостных предметов – главная задача восприятия, которая осуществляется за счет комплексного объединения информации от всех видов восприятия» [1].

Р.С. Немова выделил «следующие виды восприятия: зрительное; слуховое; осязательное» [23, с. 41].

Как пишет Л.А. Венгер «постепенно у детей появляется необходимость развития аналитического восприятия, то есть они учатся разбираться в сочетания цветов, расчленяют форму предметов, выделяют отдельные измерения величины» [4, с. 13].

По мнению О.В. Трошина «дети с задержкой речи чаще используют элементарные формы ориентировки, то есть примеривание к эталону, в отличие от нормотипичных детей, использующих зрительное соотнесение. Дети данной категории часто при примеривании фигур ориентируется не на форму, а на цвет» [24, с. 43].

«У каждого возраста есть доминирующий вид деятельности, определяющий формы усвоения, и кроме того характер усваиваемого содержания. Для раннего возраста ведущей деятельностью являются предметные манипуляции, для дошкольного – игры, для школьного – учение, которые сочетаются с различными видами участия в общественно полезном труде» [11].

«Но это не означает, что ведущая деятельность является единственной для определенного возраста. Она лишь является доминирующей. Например, дошкольник не только играет, но также учится, может принимать участие в простейших видах труда» [3].

«В работах Р.И. Жуковской, Р.И. Зинченко, И.И. Розановой раскрыт процесс воспитания бережного отношения к результатам труда взрослых и формирования у детей чувства благодарности взрослому за заботу о них,

отражено формирование отношения к предметному миру. Данные исследователи анализируют предметный мир как средство воспитания таких нравственных качеств как трудолюбие, бережливость, аккуратность, заботливость, привычка к тому, что каждая вещь должна иметь свое место, и осознание того, что взрослые трудятся для того, чтобы создавать вещи, поэтому нужно беречь результаты их труда» [14].

В дошкольном возрасте или несколько раньше усвоение орудийных движений осуществляется в основном путем подражания и в практической деятельности по самообслуживанию.

«От того, насколько планомерно и полно ребенок обследует ситуацию, выделяет в ней существенные для выполнения задания моменты, зависит успешность выполнения действия, легкость и быстрота его усвоения. Поэтому наиболее эффективным способом обучения новым действиям является организация взрослым полноценной ориентировки ребенка в задании» [13, с. 15].

В процессе знакомства с предметами, детям изначально нужно показать особенности рукотворного мира и его назначение, что в дальнейшем позволит им развить наблюдательность, а также сформировать основу исследовательского подхода к доступным для его возраста объектам предметного окружения.

В возрасте 3-4 лет дети расширяют знания о предметах домашнего обихода, развивают умения выделять их существенные и несущественные признаки, дифференцировать и группировать предметы [10, с. 22].

«В.В. Гербова, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова предполагают, что предмет невзирая на все прочие характеристики является объектом работы по развитию речи у детей всех возрастов» [14].

«По мнению таких авторов, как Ж. Пиаже и В. Штерн, ребенок дошкольного возраста способен разумно и последовательно рассуждать, делать выводы, если он опирается на достаточный опыт действий с предметами. Обобщенный опыт таких действий с предметами составляет

основу и для усвоения детьми значений слов, приобретения речью планирующей функции при последующем решении практических задач» [13, с. 11].

«О.В. Дыбина показала важность процесса ознакомления детей с предметным миром и значимость в познании социальной действительности. Она предложила методические рекомендации, планирование и содержание работы в разных возрастных группах по ознакомлению с предметным окружением» [9].

«По мнению М.В. Крулехта нужно помочь раскрыть ребенку сущность предмета – его назначение, показать зависимость особенностей конструкции, строения предмета и материала, из которого сделан предмет» [17].

В возрасте 3-4 лет дети стремятся к самостоятельности и к участию в деятельности взрослых. В этом им помогает игра, которая становится ведущей в этом возрасте.

Значение игры для этого возраста весьма велико. Как правило, дети младшего дошкольного возраста играют не только с игрушками, но и с предметами-заместителями.

«Для формирования представлений о предметном мире О.В. Дыбина предлагает использовать игры-эксперименты, коллекционирование, дидактические игры (игры преобразования), моделирование» [9].

«Как подчеркивают другие отечественные ученые А.К. Бондаренко, Е.В. Павлова, А.И. Сорокина дидактическая игра является одним из самых эффективных средств ознакомления с предметным миром» [18].

«По мнению педагога А.И. Сорокиной, своеобразие дидактической игры как средства воспитания и обучения отличает ее от других средств тем, что она дает возможность обучать в доступной и привлекательной для дошкольников форме деятельности. В дидактических играх, как указывает В.Н. Аванесова, З.М. Богуславская, Е.И. Удальцева, ребенок без нажима и без тренировки учится наблюдать, выделять особенности различных предметов» [18].

При использовании дидактических игр можно сформировать представление у дошкольников о предметном мире. О.В. Дыбина условно выделила три группы дидактических игр в процессе ознакомления с предметным миром:

- игры, которые направлены на получение информации о предметном мире, его свойствах и отношениях;
- игры, которые направлены на освоение действий разного характера (исследовательского, экспериментального, моделирующего и алгоритмического) с предметами, способствующими овладению способами творчества;
- игры, которые направлены на развитие стремления к творческому преобразованию предметного мира.

Как писала Т.В. Ендовицкая «процессы восприятия на протяжении первых лет жизни ребенка проходят сложный путь развития, затрагивая разные стороны перцептивных процессов» [11, с. 13].

В младшем дошкольном возрасте восприятие формы включено в предметную деятельность. Ребенок начинает рано различать предметы, руководствуется их формой. «Младший дошкольник с большой легкостью узнает тот или иной предмет, а также многочисленные факты опредмечивания геометрических форм» [11, с. 59].

«Как указывает Л.В. Занков, объединение предметов, относящихся к той или иной категории, происходит у ребенка первоначально на основе того, что они совместно употребляются, следовательно, и воспринимаются при выполнении различных видов деятельности – при еде, умывании, рисовании. На этой основе связываются и объединяются, например, такие предметы, как тарелка, ложка, вилка, чашка, бумага, карандаш, краски, кисточки» [11, с. 103].

«Такие исследователи предметного мира как О.В. Дыбина и С.А. Козлова считают, что через предмет раскрываются разные стороны жизни, и кроме того их сущностная характеристика. Они рассматривают предметы как источник познания творческого начала в человеке» [14].

«И.Ю. Кулагина представила следующую структуру предметного мира, который может освоить дошкольник: предметы, которыми ребенок не пользуется (транспорт, электроприборы, инструменты); предметы, которыми ребенок постоянно пользуется (игрушки, школьные принадлежности, одежда, обувь, посуда, мебель); предметы, которые ребенок может преобразовывать, то есть приспособлять для своих нужд – рукотворный мир (глина, песок, снег, дерево, пластилин, бумага, тесто, ткань)» [11, с. 103].

«В три года моторика ребенка уже значительно развита. В этом возрасте дети очень подвижные, поворотливые, изящные. Но общий уровень их телесной и ручной ловкости еще очень низок. Это дало повод Н.А. Бернштейну охарактеризовать моторику дошкольника как «грациозную неуклюжесть» [11, с. 300].

Однако, Ю.А. Покровская заметила, что при задержке речевого развития нарушена не только речь, но и другие психические процессы [25, с. 211]. Поэтому у детей данной категории имеются проблемы с моторикой и способами познания предметов. Они позднее нормально развивающихся детей начинают хватать и удерживать предметы, сидеть, ходить и прыгать. Возникают трудности при шнуровке, застегивании и расстегивании пуговиц, удерживании в правильном положении столовых приборов.

Также у детей имеются сложности при взаимодействии анализаторов, то есть нарушена осязательно-зрительная координация.

Движения рук тоже не согласованы, возникают трудности при выполнении движений обеими руками.

«А.В. Запорожец предпринял изучение той роли, которую выполняют движения руки в процессе осязательного восприятия формы предметов. В этих работах со всей отчетливостью выступил активный, деятельный характер процессов восприятия формы, обнаружили разные способы создания образа, была показана необходимость самостоятельного действия испытуемого с предметом и недостаточность пассивного перемещения руки по контуру предмета или фигуры для формирования полноценного образа» [13, с. 10].

«В дошкольном возрасте начинают развиваться суставно-мышечные и тактильные ощущения, которые играют огромную роль в анализе большинства свойств и качеств окружающего мира (плотности, веса, размера, формы)» [11, с. 44].

Различать предметы по наиболее значительным признакам – форме, размеру, расположению в пространстве помогает восприятие пространственных отношений. Этот вид восприятия постепенно совершенствуется на протяжении дошкольного возраста [11, с. 46].

«В ряде исследований индикатором зрительного различения формы служили предметные действия ребенка. Эти действия также считаются средством организации восприятия формы» [11, с. 46].

«По данным Р.Я. Абрамович-Лехтман, Л.А. Венгера в предметных действиях осуществляется практическое овладение формой предметов в процессе развития элементарных действий руки. В процессе практических действий дети не только выделяют различные качества отдельных объектов, но и выясняют некоторые отношения, существующие между ними» [13, с. 53].

«О важной роли предметного действия в развитии восприятия формы свидетельствуют также исследования А.А. Прессман. Лишь только в дошкольном возрасте появляются специфические зрительные реакции, то есть прослеживание контуров, соотнесение формы фигуры и отверстия, которые предшествуют выполнению практического действия» [13, с. 53].

По данным С.Г. Якобсон в младшем дошкольном возрасте осязательное восприятие формы значительно опережает зрительное восприятие [13, с. 57].

«Изучению роли предметной деятельности в зрительном анализе формы посвящена работа В.П. Сохиной. Она показала, что без соответствующего обучения дети не могут зрительно вычленить элементы сложной формы, не могут, например, указать, из каких элементов состоит форма» [13, с. 59].

1.2 Характеристика осязательно-зрительных способов изучения предметов у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития

Дети с задержкой речевого развития относятся к одной из самых многочисленных категорий детей с ОВЗ.

Л.С. Выготский отмечал, что «восприятие в развитии речи играет огромную роль. У ребенка, - писал он, без развития восприятия не может развиваться речь, потому что в нормальном функционировании восприятия мы имеем предпосылку для того, чтобы нормально развивались высшие системы» [7, с. 134]. Различные виды восприятия создают некую основу для изучения образов реального предметного мира.

И.Т. Власенко, А.П. Воронова, О.Н. Усанова, Л.С. Цветкова отмечали, что у детей с речевыми нарушениями недостаточно сформированы различные виды восприятия [6, с. 25].

«Восприятие – это психический процесс отражения предметов явлений действительности, непосредственно воздействующих на органы чувств, в совокупности их свойств и качеств, в результате чего в сознании возникает целостный образ объекта» [19, с. 172].

У нормотипичного ребенка восприятие осмысленное, целенаправленное, анализирующее. С его помощью дети получают и перерабатывают информацию из внешнего мира. У детей с задержкой речевого развития восприятие замедленное. Они испытывают затруднения при переработке зрительной информации. Поэтому им необходимо развивать зрительное восприятие. Е.М. Мастюкова подметила, что у детей с речевыми нарушениями недостаточно сформировано восприятие целостного образа предмета [21]. То есть происходит нарушение более высоких уровней процесса восприятия, которое проявляется в сложности классификации по форме, цвету и величине. У детей данной категории зрительное восприятие характеризуется неполной сформированностью целостного образа предмета. Трудности могут наблюдаться, если усложнить задачу. Например, дети с

задержкой речи воспринимают образ предмета в непростых условиях с такими трудностями, как увеличение времени при принятии решения, неуверенность в правильности ответов, также наблюдаются ошибки опознания. Количество ошибок может расти, если будет уменьшено количество информативных признаков предметов [22].

Простое зрительное узнавание предметов окружающего мира и их изображений не отличается у этих детей от нормально развивающихся, пишут в своих исследованиях отечественные ученые Е.В. Жулина, О.В. Трошина [12].

Зрительное восприятие является одной из важнейших предпосылок, которое позволяет ребенку познавать окружающий мир.

«Зрительное восприятие – это целостное отражение предметов и явлений, возникающее при прямом воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности глаза. По мнению Г.Ю. Козловской и Е.Л. Тиньковой «осязательное восприятие – это способность кожного и двигательного анализаторов отражать пространственные и физические свойства предметов» [28, с. 137].

Осязание тоже имеет важное значение для детей с задержкой речевого развития.

Осязание – это чувственное отражение ребенком объективной действительности, сочетающее в себе кожные и двигательные ощущения. При помощи осязания дети с задержкой речевого развития могут установить форму, плотность предмета, его протяженность и вес, а также качественные особенности поверхности. Осязание может дополнить сведения о предмете, получаемое за счет зрительного восприятия [26, с. 78].

Осязательное изучение предметов складывается у ребенка постепенно. В первый год жизни ребенок учится брать предмет. Происходит разделение функций между левой и правой руками. Далее начинается важный этап в развитии осязания, когда ребенок начинает сидеть. Со временем он учится ощупывать предметы. Именно в младенческом и преддошкольном возрасте

осязание неразделимо с предметными действиями и развивается на их основе. Постепенно к дошкольному возрасту осязание выделяется в самостоятельный процесс познания. Младший дошкольник узнает предметы путем осязания, но успешно это происходит только при сопровождении его зрительным восприятием. В течение дошкольного возраста формируется самостоятельное осязательное восприятие, которое не нуждается в постоянной поддержке зрительного восприятия. При этом его развитие протекает достаточно медленно. Следовательно, сведения о форме предметов, которые получает ребенок за счет зрения, остаются более полными, чем за счет осязания. Ребенок переключается от захвата и держания предмета неподвижной рукой к его ощупыванию. Производятся разные движения, которые позволяют более полно выявлять свойства поверхности предмета [26, с. 78].

«В осязательном восприятии одновременно участвуют несколько видов ощущений: тактильные, температурные, болевые и мышечно-суставные» [19, с. 183].

«Формы осязательного обследования могут осуществляться различными способами: мономануальное – одной рукой и бимануальное – двумя руками» [19].

«Более продуктивно процесс осязательного обследования предметов протекает при бимануальном ощупывании. Изначально предмет обследуется в целом, а затем уже детали и, наконец, опять осязательно воспринимается обогащенный деталями объект в целом» [19].

«Б.Ф. Ломов выделил три основные фазы обследования: ориентировочные движения рук, способствующие определению положения объекта в осязательном поле; первичное ощупывание, вследствие которого происходит анализ деталей контура предмета; повторное ощупывание, синтезирующее осязательные сигналы и формирующее целостный пространственный образ» [19, с. 186].

«Осязательное и зрительное восприятие во многом схожи между собой. С помощью зрения и осязания ребенок может фиксировать одни и те же

физические, пространственные и временные характеристики объектов» [19, с. 175].

«По И.М. Сеченову глаза и руки способны самостоятельно и вполне адекватно отражать следующие категории признаков: форму, величину, направление, удаление, телесность, покой и движение. Ребенок при помощи зрения различает цвет, а при помощи осязания – сдавливаемость, вес, тепло и холод» [19, с. 175].

«И.М. Сеченов основное сходство видел в двигательном поведении руки и глаза: «Идет ли речь о контурах или величине, или об удалении и относительном расположении предметов, двигательные реакции глаз при смотре и рук при ощупывании совершенно равнозначны по смыслу: и там и здесь определителем являются показания мышечного чувства, сопровождающие двигательные реакции восприятия и впечатлений» [27, с. 396].

Можно сделать вывод, что и зрительное и осязательное восприятие отражает одни и те же категории признаков объектов.

Для детей с задержкой речевого развития очень важно сформировать изучение предметов осязательно-зрительными способами.

По рекомендации Л.С. Цветковой «необходимо вести работу по созданию чувствительной базы слова в развитие зрительного восприятия, формирование зрительных предметных образов и обучению действию с предметами. Обучение следует начинать с использования реальных предметов, а затем постепенно переходить к речевой работе с опорой на картинки и лишь потом использовать только речевой уровень» [30, с. 145].

Формирование речи у детей с задержкой речевого развития можно разделить на 2 периода.

«В первом периоде происходит наполнение представлений об отдельных признаках предметов (цвет, форма, величина, фактура и т. д.). В этом периоде задания носят познавательный характер. Работу над каждым признаком можно разделить на 3 этапа» [20, с. 115].

«1 этап – подбор пар, то есть выбор признака по образцу. Например, «Найди такой же» (по цвету, форме, величине, фактуре). На этом этапе формируются способности сопоставлять объекты по их свойствам.

2 этап – выбор свойств по названию, который подкреплён зрительным восприятием эталона. Например, «Найди все красные (зеленые) или прямоугольные (круглые) предметы».

3 этап – выбор по названию. Ребенок выбирает предмет, который обладает определенными свойствами, не имея зрительного эталона, и называя его» [20].

«Во втором периоде происходит включение сформированных практических знаний о предметах в решение сложных познавательных задач, которые направлены на формирование способов обследования предметов, выявление и характеристику их свойств. В этом периоде важнейшее место отводится заданиям на конструирование» [20].

«Согласно Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой работа по коррекции зрительного предметного восприятия должна предусмотреть решение следующих задач:

- развитие зрительно-гностических процессов, включающих разные стратегии зрительного опознавания;
- развитие связи «зрительный образ – слово, дифференциация зрительных образов и слов;
- развитие зрительного внимания» [20, с. 35].

«Овладевая самым действием, ребенок овладевает и словесным обозначением этого действия» [20].

«С.Н. Шаховская советует применять наглядные опоры при обработке различных грамматических форм. Используя картинки, ребенок может научиться дифференцировать родовые формы глаголов (упала чашка, упал поднос, упало яблоко, упали карандаши); суффиксально-префиксальные образования существительных и глаголов; формы единственного и множественного числа существительных и глаголов» [20].

Ф. Фребелем было придумано шесть «даров» для образовательно-воспитательных занятий с детьми [8, с. 303].

«По мнению М. Монтессори воспитание чувств состоит именно в повторении упражнений, цель их не в том, чтобы ребенок знал цвет, форму и разнообразные качества предметов, а в том, чтобы он уточнял свои чувства, упражняя их вниманием, сравнением и суждением» [8, с. 304].

«Ею была подробно описана методика развития тактильного чувства» [8, с. 304].

«Ж.О. Декроли создал систему дидактических игр, которые обеспечивают процесс формирования восприятия у детей. Он применил в играх не геометрические тела, как Ф. Фребель, а предметы окружающего мира. Ж.О. Декролем была разработана обстоятельная методика проведения сенсорных игр. Например, детям предлагали предметы разной формы, находящиеся в ящике. Они должны были их осмотреть и ощупать. При этом дети получали множество впечатлений, послуживших основой для составления понятия о форме. Далее нужно было перебрать эти же предметы и назвать их, но уже с завязанными глазами. Было доказано, что ребенок легче запоминает натуральные предметы, нежели назвать изображенные на картинке» [8, с. 304].

«А.В. Запорожцем и А.П. Усовым была разработана определенная организация познавательной деятельности детей на занятиях при ознакомлении с формой, величиной и цветом» [8, с. 305].

Как считает В.И. Логинова «основным является поворот в сторону целенаправленного обучения детей способом обследования предметов, основанным на формировании и функционировании перцептивных действий. Правильно организованное взрослым обследование формы предметов создает базу для познания детьми общей связи между внешним видом предметов и их назначением» [8, с. 306].

Изучение предметов наиболее успешно осуществляется в условиях обучения.

«В младшем дошкольном возрасте в практической предметной деятельности происходит знакомство детей с цветом, формой, величиной, осязаемыми свойствами предметов. Взрослый формирует у детей способы обследования предметов, которые направлены на выявление однородных признаков в процессе практических действий с игрушками. Сопоставление и сличение объектов является одним из таких способов. Научившись сопоставлять предметы по их свойствам путем подбора с одинаковыми свойствами, дети поначалу накладывают предметы друг на друга, сравнивая их по форме или величине, плотно прикладывают друг к другу при сопоставлении по цвету, отмечая совпадение контуров предметов в пространстве или слияние цвета. После овладения внешними приемами сопоставления, учатся сопоставлять на глаз. Самое важное, чтобы ребенок при подборе предметов научился использовать любой из них в качестве образца» [8, с. 306].

«Обследование предметов в определенной последовательности у детей: организация восприятия целостного облика предмета; направление восприятия детей на выделение главных частей предмета и определение их свойств (форма, величина, цвет, материал) с помощью вопросов; выделение мелких деталей (частей), их величины, соотношения, расположения, формы, цвета; организация повторного целостного восприятия предмета» [8, с. 307].

«С различными свойствами предметов могут быть организованы разные действия: при ознакомлении с геометрическими формами используется прием обведения контура фигуры, ощупывание фигуры, проведение ладонью по поверхности; при ознакомлении с величиной используется прием наложения или приложения; цвет можно распознать приложением друг к другу» [8, с. 308].

«Детям младшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития трудно усвоить названия цвета и формы, установить связь между свойством предмета и его словесным обозначением. Довольно эффективным будет прием, когда признак в представлении ребенка связывается с реальным

предметом, для которого данный признак будет являться характерным. Например, предмет круглой формы – «как шарик», треугольная призма – «как крыша», предмет красного цвета – «как ягодка», «как помидор», желтого – «как цыпленок»» [8, с. 308].

После того как дети познакомятся со способами обследования предметов, далее они уже могут выполнять упражнения в узнавании этих качеств.

Исследование Л.И. Котляровой было посвящено характеристике действия, которое приводит к формированию тактильного образа восприятия.

«В. Вунт доказал, что прикосновение предмета даже к наиболее чувствительному участку кожи не в состоянии само по себе образовать у испытуемого целостный образ предмета» [28, с. 60]. Для того чтобы это произошло, нужно ощупывание и прослеживание, то есть какое-нибудь действие относительно этого предмета.

М. Богусловская выяснила, что высокие результаты у тех дошкольников, которые обводят взором воспринимаемую фигуру.

А.Г. Рузская в своих исследованиях обучала детей обводить контур фигур пальцем и знакомя их тем самым с особенностями данных фигур с помощью осязания.

Потом дошкольники уже могли различить фигуры путем только одного зрительного ознакомления с объектом.

«Т.И. Данюшевская также обнаружила, что самых высоких результатов можно достичь при осязательном ознакомлении с объектом, а уже потом формируется и зрительное их сопоставление» [28, с. 89].

По данным В.П. Зинченко, В.П. Сохиной «наиболее эффективными и значительно влияющими на последующее развитие зрительной ориентировки оказывают те виды осязания, которые непосредственно связаны с практическим манипулированием объектами, например, с заполнением фигурами тех или иных отверстий, простейшими видами конструирования. Проще говоря, в процессе решения известных практических задач, которые

связаны с захватыванием объектов и манипулированием ими, рука начинает обучать глаз» [28, с. 90].

«Сравнительное исследование осязания и зрения, которое было проведено В.П. Зинченко с группой сотрудников показало, что отношение руки и глаза весьма сложны, противоречивы и непрерывно изменяются в ходе развития» [15].

«По сведениям М. Богусловской все младшие дошкольники бегло осматривают объект, поэтому складывающийся у них образ носит неполный, фрагментарный характер. Следовательно, при этом способе изучения дети довольно успешно узнают предмет по 1-2 признакам, однако могут воспроизвести его ни в рисунке, ни в аппликации, потому что изображение требует более полного и детального сенсорного образа» [15].

«Г.А. Кислюк и В.П. Сохина обучали детей зрительному анализу в условиях конструирования по заданному образцу» [15].

«Как показало исследование А.Р. Лурия дошкольники в основном решают задачу практическим путем, то есть пробуют разные комбинации, пока результат не будет достигнут» [15].

Основные осязательно-зрительным способы и действия изучения предметов.

Ощупывание и прощупывание предметов руками:

- ощупывание пальцами: ребёнок проводит пальцами по поверхности предмета, чтобы почувствовать его текстуру (гладкая, шершаво-грубая, бархатистая). Это помогает развивать тактильное восприятие и учит различать предметы на ощупь;
- прощупывание ладонями и пальцами: Служит для оценки размера и формы предмета, помогает развивать чувство пропорций и размеров.

Поворот и перекладывание предметов в руках:

- повороты в руках: Ребёнок поворачивает предметы в руках, осматривая их со всех сторон и под разными углами, чтобы увидеть и почувствовать форму и объем предмета;

- перекладывание предметов из одной руки в другую: Позволяет почувствовать вес и равновесие предмета, оценить его габариты.

Обведение контура фигуры пальцем или ладонью:

- обведение пальцем: Ребёнок обводит пальцем контуры предмета, что помогает ему сформировать образ предмета и понять его форму на тактильном уровне;
- обведение ладонью: Этот способ позволяет лучше ощутить текстуру и материалы, из которых сделан предмет, помогает в изучении различных форм и поверхностей.

Наложение и приложение предметов друг к другу:

- наложение одного предмета на другой: Ребёнок накладывает один предмет на другой, чтобы сравнить их по форме и размеру. Это помогает развивать зрительно-осознательную координацию;
- приложение предметов друг к другу: Используется для сравнения размеров и форм, например, приложение одного кубика к другому для оценки их относительных размеров.

Манипуляции с мелкими деталями и их соединение:

- соединение и разъединение деталей конструктора: Ребёнок использует пальцы для соединения мелких деталей или их разъединения, что помогает развивать мелкую моторику и понимать механические свойства предметов.
- закручивание и раскручивание элементов: Вращение и закручивание подвижных частей (например, винтов, крышек) развивают силу и координацию движений пальцев и кистей рук.

Использование осязания для исследования невидимых частей предмета:

- ощупывание с закрытыми глазами: Ребёнок пытается определить форму и текстуру предмета с закрытыми глазами, что развивает тактильное восприятие и учит опираться на осязание, когда зрение недоступно;

- изучение скрытых деталей предмета через осязание: Ощупывание внутренних частей предмета, чтобы лучше понять его структуру и особенности.

Сжимание и оценка плотности предметов:

- сжимание предметов в руках: Ребёнок сжимает различные предметы, чтобы понять их плотность и упругость. Например, сжимает губку, чтобы почувствовать, насколько она мягкая, или мяч, чтобы оценить его упругость;
- оценка сопротивления предмета на сжатие: Служит для понимания твердости и гибкости материалов.

Педагоги для изучения предметов применяют в своей деятельности игровые средства и технологии. Например, «Монтессори-материалы» и «Дары Фребеля» помогают развить у детей младшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития зрительное и осязательное восприятие, обогатить речь [31].

«На начальном этапе зрительного восприятия дети знакомятся с геометрическими фигурами, применяя одиночные вкладыши с фигурами разной формы. Далее для усложнения используются рамки-вкладыши с несколькими фигурами, но обязательно обращается внимание на свойства этих фигур. Дошкольники знакомятся с различием геометрических фигур и предметов по форме и величине. Происходит обогащение словарного запаса понятиями «большой», «маленький», «средний», «квадрат», «круг», «треугольник» [31].

«В системе «Монтессори» применяются и плоскостные, и объемные геометрические фигуры. Дети знакомятся с понятиями «куб», «цилиндр», «призма». Для каждой фигуры имеется отверстие, соответствующее его форме. Дошкольники ощупывают фигуры, распознают, определяют и соотносят фигуру с отверстием. Далее задания усложняются от простого к сложному. И теперь дети учатся определять и объединять понятия цвета и формы, зрительного соотнесения формы с отверстием «Помести красный

цилиндр в отверстие такой же формы». При усложнении предлагают вкладыш с несколькими отверстиями или несколько коробочек и фигур» [31].

«Для развития цветного, зрительного восприятия помогут «цветные диски на цветных штырьках» и набор для нанизывания. Детям предлагается: «Разложи по цвету», «Разложи бусины по форме». Ребенок должен выложить цветной ряд по образцу: «Продолжи нанизывать бусины так, как сделал я». Затем задания усложняются. Теперь дети получают инструкции на слух» [31].

«Объемные кубы «Розовой башни» развивают зрительное восприятие размеров, формируют понятия: «большой-маленький», «самый большой», «самый маленький». Башня строится от самого большого до самого маленького кубика, для сравнения величины берутся два разных кубика, способом наложения и приложения определяется величина кубиков, и соответственно, сравниваются какой большой, маленький, больше или меньше. Кубы выкладываются и вертикально и горизонтально, слева направо, от большего к меньшему и наоборот» [31].

Игра «Блоки с цилиндрами» помогает дошкольникам зрительно соотнести цилиндры с отверстиями в блоках. «Это развивает зрительное восприятие, восприятие размеров, концентрацию внимания и мелкую моторику пальцев рук» [31].

Развить зрительное восприятие через соотношение цвета и величины можно с помощью «Цветных цилиндров».

«В работе с этими цилиндрами используются такие приемы, как: выстраивание в ряд; построение башни; нахождение цилиндров, имеющее какое-либо общее свойство. Например, одинаковая высота и диаметр; нахождение места цилиндру; работа с шаблонами методом наложения или визуальным соотнесением» [31].

«Чтобы развить навыки идентификации и исследования через прикосновения используются тактильные ячейки, дощечки для ощупывания, шероховатые таблички, ящик с тканью. Все это помогает определить свойства предметов и обогатить речь ребенка» [31].

«В играх с тактильными ячейками используют материалы различного содержания и тактильной поверхности: природного характера; игрушки, которые изготовлены из разного материала; геометрические фигуры» [31].

«Варианты игр: сначала ребенок ощупывает предмет и зрительно соотносит с образом, который предложен на картинке, или предметом, затем определяет, называет и показывает этот предмет; ребенок просовывает руку в мешочек и рассказывает, что он чувствует: твердое, холодное, шероховатое» [31].

Игровой набор «Дары Фребеля» состоит из 14 модулей. Они тоже способствуют осязательно-зрительному восприятию дошкольников. «Текстильные мячики» развивают цветовое восприятие. Детям можно предложить такие упражнения: «Найди мяч нужного цвета»; «Найди пару мячику»; «Какого мяча нет?» [31]. Благодаря текстильным мячикам дети закрепляют модели геометрических форм. «При помощи Даров «Цветные фигуры», «Кольца и полукольца», «Фишки», «Палочки» дошкольники учатся соотносить фигуры, цвет, величину с названием, сортировать и упорядочивать по цвету, форме и величине» [31].

Дошкольникам можно предложить выложить узор или рисунок на шаблонах, применяя геометрические фигуры, дуги или палочки [31].

Таким образом, можно сделать вывод, данные игровые приемы и упражнения помогают детям развивать осязательное и зрительное восприятие, а также обогатить речь ребенка.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов

2.1 Изучение уровня сформированности осязательно-зрительных способов изучения предметов у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития

Экспериментальная работа состоит из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

В данном параграфе рассматривается ход и результаты констатирующего эксперимента. Изложенные цель и задачи определили цель констатирующего эксперимента: уровень сформированности изучения предметов у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития.

Экспериментальная работа проходила на базе Муниципального бюджетного учреждения детского сада № 53 «Чайка» г. о. Тольятти. В данном исследовании приняли участие 12 детей младшего дошкольного возраста (таблица А.1 приложения А).

Цель констатирующего этапа – выявить уровень сформированности осязательно-зрительных способов у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития.

Мы определили показатели сформированности осязательно-зрительных способов изучения предметов и выбрали диагностические задания, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего этапа

Показатель	Диагностическое задание
Умение распознавать предметы на ощупь	Диагностическое задание «Угадай предмет»

Продолжение таблицы 1

Умение узнавать предметы по зрительному образу	Диагностическое задание «Найди такой же»
Умение совмещать зрительное и осязательное восприятие	Диагностическое задание «Собери по частям»
Способность к классификации предметов по зрительным и осязательным признакам	Диагностическое задание «Разложи по группам»

Остановимся на более подробном описании и анализе результатов констатирующего эксперимента.

По каждой методике были обработаны полученные результаты, далее нами был проделан количественный анализ полученных результатов экспериментального исследования на констатирующем этапе.

Распознавание предметов на ощупь основано на работе Н.Н. Поддъякова, который подчеркивал важность осязания для формирования сенсорных эталонов. Задание направлено на оценку способности ребенка распознавать предметы без визуальной поддержки.

Диагностическое задание 1. «Угадай предмет»

Цель: определить способность ребенка распознавать предметы только через осязание.

Материал: различные знакомые предметы (пластмассовый кубик, тканевый мячик, деревянная ложка).

Ход задания: ребенку завязывают глаза, дают по одному в руки различные знакомые предметы (пластмассовый кубик, тканевый мячик, деревянная ложка). Ребенок должен угадать, что это за предмет.

Обработка данных: выполненное задание интерпретировалось сразу по уровням.

Высокий уровень: ребенок уверенно определяет предметы, называет их самостоятельно.

Средний уровень: ребенок определяет предметы с помощью взрослого, допускает ошибки.

Низкий уровень: ребенок затрудняется определить предмет, часто ошибается.

Результаты диагностики по диагностическому заданию 1 представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты диагностического задания 1

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
12	3	7	2
100 %	25 %	58 %	17 %

Качественный анализ результатов исследования, направленного на умение распознавать предметы на ощупь («Угадай предмет») показал, что дети потратили много времени на выполнение данного задания. Следует также подчеркнуть, что дети с задержкой речевого развития невнимательны, плохо запоминают и воспроизводят информацию.

При диагностике «Угадай предмет» дошкольники с задержкой речевого развития много ошибок допустили при распознавании знакомых предметов. У 3 (25 %) дошкольников выявлен высокий уровень сформированности навыков распознавание предметов на ощупь, у 7 (58 %) – средний уровень и у 2 (17 %) дошкольников – низкий уровень.

В ходе данного эксперимента было выявлено, что у детей с задержкой речевого развития уровень распознавания предметов на ощупь значительно запаздывает. Они узнают предметы, однако некоторые материалы вызывают у них затруднения (путали пластмассовый кубик с деревянным). Им часто требовалась помощь взрослого и повторная инструкция.

Узнавание предметов по зрительному образу связано с исследованиями Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, которые указывали на необходимость синтеза зрительных и осязательных ощущений для полноценного восприятия

предметов. Задание оценивает способность ребенка соотносить зрительный образ с реальным объектом.

Диагностическое задание 2. «Найди такой же»

Цель: определить способность ребенка распознавать предметы через зрительный образ.

Материал: изображения различных предметов (по темам: «Животные», «Растения», «Игрушки»).

Ход задания: ребенку показывают изображение предмета, затем предлагают найти такой же предмет среди нескольких других объектов.

Обработка данных: выполненное задание интерпретировалось сразу по уровням.

Высокий уровень: ребенок самостоятельно находит предмет, соответствующий изображению.

Средний уровень: ребенок находит предмет после нескольких попыток или с помощью взрослого.

Низкий уровень: ребенок не может соотнести изображение и предмет, нуждается в значительной помощи взрослого.

Результаты диагностики по диагностическому заданию 2 представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты диагностического задания 2

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
12	4	6	2
100 %	33 %	50 %	17%

По результатам анализа данных, полученных после проведения диагностики на умение узнавать предметы по зрительному образу у детей в основном средние показатели.

По результатам проведения методики «Найди такой же» 2 (17 %) детей не справились с заданием, поэтому у них низкий уровень узнавания предметов по зрительному образу. Дети неправильно называли предметы. Средний уровень отмечен у 6 (50%) детей. Допускались ошибки при назывании предметов. У 4 (33 %) испытуемых высокий уровень узнавания предметов по зрительному образу. Дошкольники смогли назвать все показанные предметы.

Совмещение зрительного и осязательного восприятия отражает идеи А.В. Запорожца о значении манипулятивной деятельности для когнитивного развития. Задание позволяет выявить, как ребенок интегрирует различные сенсорные каналы для выполнения задачи.

Диагностическое задание 3. «Собери по частям»

Цель: выявить способность ребенка использовать одновременно зрительные и осязательные ощущения для сборки целого предмета из частей.

Материал: разобранный на части знакомый предмет (деревянная пирамидка).

Ход задания: ребенку показывают разобранный на части знакомый предмет (деревянную пирамидку). Задача ребенка – собрать его, опираясь на зрительные и осязательные ощущения.

Обработка данных: выполненное задание интерпретировалось сразу по уровням.

Высокий уровень: ребенок легко и самостоятельно собирает предмет, правильно комбинируя части.

Средний уровень: ребенок собирает предмет с некоторыми затруднениями или при помощи взрослого.

Низкий уровень: ребенок не может собрать предмет, показывает неуверенность и нуждается в постоянной помощи взрослого.

Результаты диагностики по диагностическому заданию 3 представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты диагностического задания 3

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
12	2	7	3
100 %	17 %	58 %	25 %

По методике «Собери по частям» дети показали следующие результаты на умение совмещать зрительное и осязательное восприятие. У 2 (17 %) детей зафиксирован высокий уровень. Кирилл Х. смог собрать пирамидку. Он даже опередил словесную инструкцию к заданию. У 7 (58 %) испытуемых выявлены средние показатели. Дошкольники пытались собрать пирамидку, но справились с задачей только с помощью взрослого. Нелли И. приняла задание, но не смогла понять, что части необходимо соединить в единое целое. В условиях обучения ее действия были точны. У 3 (25 %) ребят низкий уровень совмещения зрительного и осязательного восприятия. Дети не могли собрать пирамидку правильно. Постоянно прибегали к помощи взрослого. Например, Анатолий С. собирал части пирамидки неправильно. Его действия были неуверенные.

Классификация предметов по зрительным и осязательным признакам строится на теории А.Н. Леонтьева и Л.А. Венгера, которые рассматривали сенсорное восприятие как основу для когнитивной классификации. Задание направлено на оценку способности ребенка выделять и группировать предметы по разным сенсорным признакам.

Диагностическое задание 4. «Разложи по группам»

Цель: оценить способность ребенка классифицировать предметы по зрительным и осязательным признакам.

Материал: набор различных предметов (кубики и мячи разного цвета и формы).

Ход работы: перед ребенком выкладывают набор различных предметов (кубики и мячи разного цвета и формы) и просят разложить их по группам (по цвету, форме).

Обработка данных: выполненное задание интерпретировалось сразу по уровням.

Высокий уровень: ребенок правильно распределяет предметы по зрительным и осязательным признакам, четко понимает задание.

Средний уровень: ребенок классифицирует предметы по зрительным и осязательным признакам с небольшими ошибками или с подсказками.

Низкий уровень: ребенок затрудняется в классификации предметов зрительным и осязательным признакам, делает много ошибок, нуждается в постоянной поддержке.

Результаты диагностики по диагностическому заданию 4 представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты диагностического задания 4

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
12	3	8	1
100 %	25 %	67 %	8 %

В ходе исследования по методике «Разложи по группам» было установлено, что у воспитанников с задержкой речевого развития восприятие формы находится на высоком уровне у 3 (25 %) человек. Эти ребята правильно выполнили задание и группировали игрушки по форме и цвету. Только 1 дошкольник (Кирилл Х.) сразу справился с заданием, остальным детям задание пришлось повторить, и только после этого они его выполнили правильно. У 8 (67 %) дошкольников зафиксирован средний уровень. Например, Вера С. при выборе игрушки не всегда ориентировалась на образец. Однако, после обучения выполнила задания без учета основных принципов. У

1 (8 %) ребенка низкий уровень. Даже после многократного объяснения с показом ребенок (Анатолий С.) не понял задание. Правильное соотнесение форм было скорее случайным, чем осознанным.

Рассмотрим общую таблицу с уровнями на основе данных по каждому ребенку (таблица Б.1 приложения Б).

У детей с задержкой речевого развития уровень восприятия значительно запаздывает. Они узнают предметы, однако некоторые формы вызывают у них затруднения (например, овал, прямоугольник). Им часто требуется помощь взрослого и повторная инструкция.

Таким образом, было выявлено, что у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития преобладает средний уровень развития осязательно-зрительных способов изучения предметов. Высокий уровень наблюдается только у 3 % дошкольников. Это говорит о том, что необходимо провести целенаправленную работу с детьми дошкольного возраста с задержкой речевого развития.

2.2 Содержание и организация работы по формированию у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов

Теоретические основы и результаты констатирующего исследования позволили выработать показатели, которые адекватно отражают уровень сформированности зрительно-осязательного способа изучения предметов у детей с задержкой речевого развития и помогают разработать соответствующие диагностические задания. Цель формирующего эксперимента – разработать и апробировать комплекс мероприятий по формированию у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов посредством сенсорного центра.

На основе положений гипотезы, результатов теоретического анализа и результатов констатирующего эксперимента были определены 3 этапа

сформированности у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов.

Цель первого этапа – предварительно создать условия, направленные на формирование осязательно-зрительных способов изучения предметов: на восприятие формы и величины, на формирование цвета, на развитие мелкой моторики, изучить ассортимент игрушек и познакомить с разными играми, развивающими мелкую моторику.

Цель второго этапа – разработать задания, которые бы соответствовали ситуациям выбора, узнавания, а также формировали у детей осязательно-зрительные способы изучения предметов.

Целью третьего этапа формирующего эксперимента является: организация самостоятельной деятельности детей с подобранными игрушками и играми. Для этого мы планировали разместить игрушки и игры в сенсорный центр.

Для реализации целей работы мы разместили игрушки и игры в центре, который отвечает осязательно-зрительным способам.

Нами были подобраны разнообразные материалы, развивающие мелкую моторику: сенсорные коврики; массажные мячи; крупные пазлы; бусы; прищепки; крупы (горох, рис, фасоль); бросовый материал (крышки, пробки, пуговицы); природный материал (шишки, камни, ракушки).

В центр для восприятия формы и величины мы добавили пирамидки, которые дети могут нанизывать, соединять, разъединять по убыванию и возрастанию, сравнивать друг с другом. Также геометрические фигуры-вкладыши, в состав которых входят конусы, цилиндры, кубы. Данные фигуры-вкладыши способствуют познанию величины, формы, а также пространства и соотношения предметов.

Стоит обратить внимание размещению разнообразных предметов в коробки разной величины.

Для формирования цвета в центр были добавлены игрушки средней светлоты и яркости, сделанные из разных материалов (шелка, картона, пластика, пластмассы).

Кроме того, детям были предложены иллюстрированные книги, раскраски, мозаики, цветные палочки и пирамидки.

Тактильные ощущения дети развивали с помощью: панно – игрушка, изготовленная из тканей различной фактуры (гладкая, шершавая, ворсистая; шелк, атлас, шерсть); природных материалов (камешки, шишки, желуди, ракушки); тактильного коврика – панно со съемными деталями из разных материалов с различными кармашками на пуговицах, крючках и замочках.

Для развития мелкой моторики мы использовали предметы-вкладыши, коробочки для проталкивания фигур, стержни с кольцами, дидактические игрушки, которые включают в себя разные виды застежек, например, кнопки, пуговицы, крючки, молнии, липучки.

Нами были включены следующие игры: с крупным цветным конструктором; разные по размеру, форме и цвету пирамидки; матрешки; геометрические вкладыши; напольная и настольная мозаика; настольные дидактические игры.

Нами были подобраны 5 серий упражнений на формирование осязательно-зрительных способов изучения предметов, которые представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Серия упражнений на формирование осязательно-зрительных способов изучения предметов

Название упражнения	Способ изучения предметов
«Чудесный мешочек» «Опиши предмет» «Покажи такую же» «Формы» «Собери и разбери пирамидку» «Дорисуй фигуру»	Ощупывание и прощупывание предметов руками. Поворот и перекладывание предметов в руках. Обведение контура фигуры пальцем или ладонью. Наложение и приложение предметов друг к другу.

Продолжение таблицы 6

Название упражнения	Способ изучения предметов
«Зверушки выстраиваются» «Длинный-короткий»	Наложение и приложение предметов друг к другу.
«Сухие материалы» «Сравни предметы» «Сложи картинку» «Большой, поменьше, маленький» «Кисточки» «Оживи натюрморт» «Найди Машу»	Ощупывание и прощупывание предметов руками. Поворот и перекалывание предметов в руках. Обведение контура фигуры пальцем или ладонью. Наложение и приложение предметов друг к другу. Использование осязания для исследования невидимых частей предмета. Сжатие и оценка плотности предметов.
«Поймай взглядом» «Запомни и повтори» «Чего не стало»	Ощупывание и прощупывание предметов руками. Обведение контура фигуры пальцем или ладонью. Наложение и приложение предметов друг к другу. Зрительное обследование предмета.
«Цвета» «Какого цвета предмет?» «Разноцветные льдинки» «Летите в стайку»	Зрительное обследование предмета.

Иллюстрации к упражнениям по формированию осязательно-зрительных способов изучения предметов представлены на рисунках В.1-В.4 приложения В.

Первая серия упражнений направлена на изучение эталонов формы предметов у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития.

Упражнение «Чудесный мешочек» на развитие эталонов формы и размера.

Педагог выбирал ребенка, показав способ ощупывания и прощупывания предметов руками. Полина М. не сразу угадала предмет. Она сказала: «Этот предмет длинный». Поэтому педагог стала описывать предмет по цвету: «Он оранжевого цвета». Только тогда Полина М. догадалась, что это морковь.

Далее идет упражнение «Опиши предмет» на умение обследовать и описывать предмет. Для игры педагог использовал различные игрушки и

предметы. Он взял игрушку круглой формы (яблоко) и показывал Вере С., как последовательно обследовать предмет. Сначала педагог поворачивала предмет в руках, осматривая его со всех сторон и под разными углами, чтобы увидеть и почувствовать форму и объем предмета. Затем прощупывала его ладонями и пальцами, чтобы оценить форму. Далее давалась общая характеристика: какая игрушка; как с ней играют; какой формы ее контур.

Потом взрослый выбирал предмет другой формы (картофель) и предложил Вере С. сделать то же, что делал он.

У Веры С. имелись проблемы при описании предмета, поэтому взрослый задавал наводящие вопросы: «Яблоко круглой формы, а картофель вытянутый, продолговатый. Значит, какой он формы?». Вера С.: «Он овальной формы».

Упражнение «Покажи такую же» на умение находить нужную геометрическую фигуру (квадрат, треугольник, круг). Педагог применила в этом упражнении такие способы, как прощупывание предмета ладонями и пальцами; обведение контура пальцем; наложение одного предмета на другой.

В гости к ребятам пришел Зайка и принес коробочку с геометрическими фигурами. Он попросил: «Ребята, расскажите, что это такое». Дети начинали перечислять фигуры. Педагог попросила: «Обратите внимание на фигуру и ее цвет». Затем раздал наборы фигур детям. Они вместе рассматривали геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник), обводили их контуры пальчиком, рисовали контуры в воздухе. Педагог в это время читала стихотворения про каждую геометрическую фигуру. Затем она поочередно показывала фигуры, а дети выбирали из фигур, лежащих перед ними на столе и показывали.

В упражнении «Формы» применяются способы: прощупывание предмета ладонями и пальцами; повороты в руках; перекладывание предметов из одной руки в другую; обведение пальцем; наложение одного предмета на другой.

Педагог: «Ребята, вам необходимо выбрать одну геометрическую форму и за 1 минуту назвать 3 предмета, которые похожи на нее». Кирилл Х. выбрал

круг, повертел в руках и назвал такие предметы: «Форму круга имеет медаль, монета, часы». Далее Света К. назвала квадрат. Света К. обвела его пальцем и сказала: «Печенье, блокнот, кубик похожи на квадрат». Предметы повторять нельзя.

Второй вариант игры: педагог теперь показывает изображение предметов, напоминающих различные фигуры: «Какую форму напоминает вам домик?». Дети взяли игрушечный домик в руки, прощупали, повертели его и назвали: «Форму треугольника».

«Следующее упражнение «Собери и разбери пирамидку» направлено на развитие умения действовать с пирамидками разной формы. Детям необходимо соблюдать последовательность в собирании. Применяются способы прощупывание предметов ладонями и пальцами; наложение и приложение одного предмета на другой» [23]. Педагог спрашивает детей: «Из чего состоит пирамидка? Сколько колечек, мало или много? Колечки одинаковые или разные? Большие или маленькие? Все колечки одинакового цвета?». Далее педагог и дети разбирают пирамидку, выкладывают колечки в ряд и рассматривают. Педагог: «Нелли, какого цвета твое колечко?». Нелли: «Желтого». После дети помогали педагогу собрать пирамидку. Педагог: «Ребята, правильно ли мы собрали пирамидку? Давайте пальчиками прощупаем пирамидку. Если пальчик побежит вниз и споткнется, то мы неправильно ее собрали». Дети выполнили поручение педагога и ответили: «Пальчики не споткнулись. Значит, мы правильно все сделали».

«Упражнение «Дорисуй фигуру» на развитие репродуктивного и творческого воображения у детей. Здесь подойдут такие способы, как обведение пальцем фигуры и наложение одной фигуры на другую» [23].

«Педагог спрашивал у ребенка: «Как называется фигура? Дорисуй ее». Он объяснял, что нельзя уменьшать или искажать форму фигуры. Анатолий С.: «Я не понимаю задание». Тогда педагог показала на одной из фигур, как ее нужно дорисовать. После того, как ребенок дорисовал фигуры, он их вырезал и разложил так, что фигуры одинаковой формы оказались вместе

(прямоугольник отдельно, треугольник отдельно). Педагог также обращала внимание ребенка на разновидности одной и той же формы» [23].

Далее следуют упражнения на развитие эталонов величины.

«Упражнение «Зверушки выстраиваются» на совершенствование умения различать и упорядочивать предметы по величине. Педагог учит детей способам наложения и приложения одного предмета на другой» [23].

«На столе педагог разложил перед ребенком вертикально полоски (ширина по горизонтали, длина по вертикали) и рассказал сказку: «Жили-был звери в одном лесу. Все они были разные: и маленькие, и большие. Однажды лев, царь зверей, собрал всех жителей леса и решил определить, кто из них какой высоты: кто высокий, а кто низкий. Собрались звери у льва и начали выстраиваться в ряд от самого низкого до самого высокого. Толкались, сопели, а выстроиться так и не смогли. Помогите им выполнить эту задачу!» [23].

«Педагог советовал: «Ребята, выбирайте сначала маленькую полоску, потом – наименьшую среди оставшихся». У Артема З. возникли трудности, поэтому педагог предложила ребенку померить полоски. Когда всех зверей выстроили в ряд, педагог спросил, кто из животных, по их мнению, мог бы попасть в этот ряд. Педагог просит: «Назовите маленьких и больших зверей по высоте». Дети перечисляют: «Маленькие – это ежик, заяц, суслик, а большие – корова, бегемот, тигр» [23].

«Также данное упражнение проводили, спрашивая, кто широкий (толстый) независимо от роста. Тогда полоски поворачивали на 90 градусов, чтобы они отличались друг от друга по ширине» [23].

Следующее упражнение «Длинный-короткий» на умение различать предметы по длине. Сначала дети рассматривали ленточки по длине. Затем педагог предложила им карточки и плоскостные палочки разной длины и цвета. Дошкольники не сразу поняли упражнение. Поэтому педагог показала: «Путем наложения и приложения одного предмета на другой мы можем определить, где длинная, а где короткая палочки». После этого показа, дети справились с заданием.

Третья серия упражнений помогает развить тактильное восприятие у дошкольников.

В упражнении «Сухие материалы» педагог показывала детям способы ощупывания и прощупывания предметов руками.

«Педагог предложила: «Маша, рассмотри и потрогай рис, который я насыпала в глубокую миску, и закопай ручки в рисе». Далее педагог просыпал его на металлический поднос, зафиксировав внимание ребенка на звуке. Затем Маша подставила ручки под струю риса, брала рис из миски и сыпала его на поднос, руку и в чашку. Аналогичное упражнение проводилось с другими сыпучими материалами (песком, мукой, фасолью, опилками, макаронами)» [23].

Упражнение «Сравни предметы». «Перед ребенком педагог поставил две игрушки и спросил: «Чем они схожи и чем отличаются друг от друга. Но прежде чем ответить, сначала поверти предметы в руках, наложи один предмет на другой, сожми их в руках». Кирилл Х. рассмотрел предметы и сказал: «Мишка и зайчик похожи тем, что они пушистые, у них есть глазки, ушки, лапки. Отличие в том, что мишка большой, а зайчик – маленький; мишка – коричневый, а зайчик – белый» [23].

Далее упражнение «Сложи картинку». Педагог положил в одну коробку целые картинки с изображениями предметов: ягод и фруктов, а в другую – такие же карточки, но только разрезанные на 4 равные части по вертикали или диагонали. Он познакомил детей с карточками. А затем они называли, что на них изображено. Далее педагог показала часть картинки и спросила: «От какой картинки этот кусочек?». Дети отвечали. Потом педагог накладывал часть картинки на целую, собирая так, пока не получилась целая картинка. Детям раздали картинки, и они собирали из частей целую. Разрезанные картинки лежали на столе. То есть в данном упражнении педагог обучала детей использовать способ наложения и приложения частей картинок друг к другу.

Другой вариант упражнения: педагог раздала кусочек картинки, а дети определяли по нему, какую картинку надо собрать.

Можно усложнить упражнение. Вносится элемент соревнования: кто первый сложит картинку, тот выигрывает.

Упражнение «Большой, маленький, поменьше».

«Педагог показала дошкольникам набор геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник) разных цветов, попросив показать сначала большую фигуру, поменьше, потом маленькую. В этом упражнении дети прощупывали предметы ладонями и пальцами; поворачивали их в руках; обводили предметы пальцем; прикладывали предметы друг к другу» [23].

Далее педагог усложнила упражнение вопросами: «Покажи маленький треугольник красного цвета», «Большой круг желтого цвета», «Поменьше квадрат желтого цвета». Дети, применив те способы, которым научил их педагог, довольно легко справились с данным упражнением.

В упражнении «Кисточки» педагог обучала дошкольников способу сжимания и оценки плотности предметов. Она предлагает: «Лера, рассмотри и потрогай кисточки». Потом кисточкой погладил (пощекотал) ребенку тыльную сторону руки, ладонь, каждый пальчик, прокомментировав действия: «Глажу мягкой кисточкой, щекочу жесткой». Лера К. взяла кисточки в руки, сжала их, сказав: «Большая кисточка для нанесения макияжа – мягкая, а клеевая – жесткая».

Упражнение «Оживи натюрморт» на умение определять на ощупь фрукты. Педагог показывает способ ощупывание предмета с закрытыми глазами.

«Детям предложили карточки с изображением фруктов из бархатной бумаги. Дети закрыли глаза и определяли, какой фрукт изображен. Педагог предложила Матвею Т. карточку с изображением яблока» [23]. Педагог: «Матвей, ощупай предмет и ответь, что это за фрукт». Матвей Т. ощупал и сказал: «Фрукт круглой формы, возможно это яблоко!». Педагог: «Правильно!».

В следующем упражнении «Найди Машу» педагог учила дошкольников зрительному обследованию предметов.

Педагог попросил: «Ребята, найдите игрушку в пространстве комнаты (на диване, стуле, полке) и проследите взглядом за ее перемещением (с дивана на ковер, с ковра на стул, со стула на стол)». Он активизировал внимание ребенка с помощью стихотворных текстов:

«Где же кукла наша,
Найдем мы куклу Машу!
Вова к кукле подойдет,
Вова куколку найдет»

Четвертая серия упражнений на развитие зрительного восприятия.

Упражнение «Поймай взглядом» [23].

«Педагог обращает внимание детей на трубку с пузырьками: «Какая трубка меняет цвет? Что в ней плавает?». Дети внимательно рассматривали, что происходило в трубке. Полина М. ответила: «В трубке плавают рыбки». Педагог попросила посмотреть еще повнимательнее. И Кирилл Х. заметил: «А еще в трубке плавают пузырьки». Применяется способ зрительного обследования предметов» [23].

Упражнение «Запомним и повторим» на развитие зрительной ориентировки при восприятии цвета, формы, величины предмета.

«Педагог показала детям, как собрать панно «Вкладыши». Она показала, как можно прощупать предметы ладонями и пальцами, повертела их в руках, обвела предметы пальцем, а затем наложила один предмет на другой. Дети в точности повторили последовательность сборки панно. Задание выполнялось каждым ребенком. При повторении упражнения количество собранных вкладышей увеличивалось» [23].

Упражнение «Чего не стало». «Педагог учила в данном упражнении зрительному обследованию предметов. Она показала детям панно «Вкладыши», полностью собранное. Дети закрыли глаза, а педагог в это время спрятала круг и спросила у них: «Какого круга не стало (по цвету, величине)?» [23]. Кирилл Х. был самым внимательным: «Нет зеленого круга».

Последняя серия упражнений на развитие эталонов цвета. Педагог обучает детей зрительному обследованию предметов.

Упражнение «Цвета» закрепляет представление ребенка о различных цветах и оттенках, развивает умение различать предметы разных цветов, знакомит с различными цветами и их оттенками.

Педагог предложил: «Саша, назови 3 предмета красного цвета в течение 1 минуты». Саша Ц.: «Яблоко, ягода, божья коровка». Она ответила правильно, поэтому ей дали 1 балл, и следующий ход перешел к педагогу. Следующим отвечал Анатолий С. Он повторил один предмет, который назвала Саша, поэтому не получил баллов. «Далее ход переходил к другому ребенку, который называл предметы. Предметы нельзя повторять. Необходимо начинать с основных цветов спектра, а затем переходить к оттенкам» [23].

Следующее упражнение «Какого цвета предмет?» помогает закрепить умение различать цвета и их оттенки.

Валерия К. рассматривала группу. Далее она выбрала предмет и ответила: «Шкаф коричневого цвета». Она ответила верно, следовательно, дальше она выбрала предмет и спрашивала у педагога: «Какого цвета шторы?». Педагог отвечал: «Шторы розового цвета».

«Игру начинали с объектов простых по цвету, а далее усложняли, то есть выбирали предметы с несколькими оттенками или с редкими сочетаниями цветов. При трудностях педагог помогала ребенку определить цвет, сравнить предметы по цвету, найти точное название для каждого цвета или оттенка» [23].

Закрепить знание цветов поможет упражнение «Разноцветные льдинки». На столе педагог расставил гуашь разных цветов, сказав: «Краски эти волшебные, при смешивании образуются другие цвета». Детям разрешалось экспериментировать с красками, чтобы у них получались другие цвета. «После получения нужных цветов, дети разливали воду в формочки и замораживали. Им было очень интересно изготовить цветной лед, особенно

летом. Зимой же этими льдинками можно украсить елку возле дома или в парке, выложить картинку на снегу или построить цветной домик» [23].

«Упражнение «Летите в стайку» знакомит детей с теплыми и холодными цветами, помогает закрепить способности различать оттенки цветов по насыщенности. Педагог разложил 6 карточек разных цветов по одной на каждый стул, сказав: «Они волшебные». Волшебство состоит в том, что если взять определенную карточку в руки, то сразу можно превратиться в птицу того же цвета, что и карточка» [23].

«Каждому ребенку раздали по одной карточке разных оттенков. Далее педагог объяснил, что когда прозвучит команда «Летите к своей стайке», то каждая «птичка» должна полететь к стулу соответствующего цвета. Затем дети возвращались к ведущему, чтобы принять следующую «птичку» и найти похожий на нее цвет» [23].

«После того, как дети научились определять оттенки, задание усложнилось. Теперь педагог предлагала расположить «птичек» в их стайке по возрастанию или убыванию насыщенности оттенка от светлого к темному и наоборот» [23].

Рассмотрим занятие (тема: «Найди предмет по форме»), целью которого является: расширение представлений детей о многообразии окружающего мира; развитие речи; обогащение речи существительными и прилагательными, которые характеризуют свойства и качества предметов (Приложение Г).

2.3 Оценка работы по формированию у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов

После окончания формирующего этапа эксперимента нами был проведен контрольный этап, целью которого было выявление динамики развития осязательно-зрительных способов изучения предметов у детей 3-4

лет с задержкой речевого развития и определение эффективности разработанного нами комплекса мероприятий.

В ходе контрольного этапа эксперимента для повторной диагностики нами были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе.

Диагностическое задание 1. «Угадай предмет»

Качественный анализ результатов исследования по 1 диагностическому заданию свидетельствует, что у дошкольников с задержкой речевого развития количество ошибок при распознавании на ощупь знакомых предметов значительно сократилось. Например, Полина М. легко смогла определить такие предметы, как металлический ключ, пластмассовая расческа, деревянная катушка.

Показатель низкого уровня развития уменьшился на 9 %, тем не менее один дошкольник 8 % опять показал низкий результат. Анатолий С. ошибся в названии некоторых материалов. Он назвал тканевый мячик резиновым. На 17 % повысились показатели высокого уровня развития распознавания предметов на ощупь детьми на контрольном этапе. Повторная диагностика показала, что ответы дошкольников стали более уверенными, они редко прибегали к помощи наводящих вопросов.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по диагностическому заданию 1 представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные количественные результаты по диагностическому заданию 1

Уровни	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий этап			
Количество человек	3	7	2
%	25 %	58 %	17 %
Контрольный этап			
Количество человек	5	6	1
%	42 %	50 %	8 %

Диагностическое задание 2. «Найди такой же»

Качественный анализ результатов исследования по 2 диагностическому заданию выявил, что преобладающая часть дошкольников продемонстрировала высокий уровень развития узнавания предметов по зрительному образу. Дошкольники стали меньше времени затрачивать на выполнение задания. У детей повысился объем внимания, скорость запоминания и воспроизведения информации. На 34 % повысился показатель высокого уровня и на 9 % уменьшился показатель низкого уровня развития узнавания предметов по зрительному образу детьми.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по диагностическому заданию 2 представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные количественные результаты по диагностическому заданию 2

Уровни	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий этап			
Количество человек	4	6	2
%	33 %	50 %	17 %
Контрольный этап			
Количество человек	8	3	1
%	67 %	25 %	8 %

Диагностическое задание 3. «Собери по частям»

Качественный анализ результатов исследования по 3 диагностическому заданию показал, что многие дети с задержкой речевого развития повысили умение узнавать предметы по зрительному образу. Задание стало выполняться с наименьшей затратой времени. Дошкольники с задержкой речевого развития стали безошибочно выполнять данное задание на совмещение зрительного и осязательного восприятия.

На 24 % улучшились показатели высокого уровня, низкий уровень никто из дошкольников не показал. Почти все ребята показали уверенные результаты по данной методике. Они смогли без труда собрать пирамидку, правильно комбинируя части.

Были дети, у которых возникали некоторые трудности, но при помощи подсказок взрослого они быстро справились с заданием.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по диагностическому заданию 3 представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные количественные результаты по диагностическому заданию 3

Уровни	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий этап			
Количество человек	4	7	1
%	34 %	58 %	8 %
Контрольный этап			
Количество человек	7	5	-
%	58 %	42 %	-

Диагностическое задание 4. «Разложи по группам»

Качественный анализ результатов исследования по 4 диагностическому заданию показал, что у детей с задержкой речевого уровня развития способности классифицировать предметы по зрительному и осязательному признаку повысился. Например, Нелли И. безошибочно классифицировала предметы зрительному признаку. Однако, ошиблась в классификации предмета по тактильному признаку, назвав тканевый мячик резиновым.

Низкий уровень развития никто из дошкольников с задержкой речевого развития не показал. На 42 % улучшились показатели высокого уровня на контрольном этапе.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по диагностическому заданию 4 представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные количественные по диагностическому заданию 4

Уровни	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий этап			
Количество человек	3	8	1
%	25 %	67 %	8 %
Контрольный этап			
Количество человек	8	4	-
%	67 %	33 %	-

Таким образом, результаты контрольного этапа продемонстрировали эффективность проведенного нами исследования. Осязательно-зрительные способы выступают источником формирования у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития как средство формирования изучения предметов при организации направленной деятельности в соответствии с выделенными нами этапами и условиями.

Заключение

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование, посвященное формированию у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов, подтвердило выдвинутую гипотезу.

Сенсорное развитие дошкольников предполагает развитие его восприятия, формирование представлений о внешних свойствах предметов. Младший дошкольный возраст является сензитивным для изучения предметов в окружающем мире. В ходе овладения предметной деятельностью сенсорное воспитание ориентировано на обучение детей восприятию предметов, усвоению их внешних свойств и соотношений. Методика сенсорного восприятия детей 3-4 лет с задержкой речевого развития предусматривает обучение осязательно-зрительным способам изучения предметов. Особую ценность формирования данных способов представляют дидактические игры и упражнения.

Формирование у детей 3-4 лет с задержкой речевого развития осязательно-зрительных способов изучения предметов возможно, если:

- предварительно создать условия, направленные на формирование осязательно-зрительных способов изучения предметов: на восприятие формы и величины, на формирование цвета, на развитие мелкой моторики, изучить ассортимент игрушек и познакомить с разными играми, развивающими мелкую моторику.
- разработать задания, которые бы соответствовали ситуациям выбора, узнавания, а также формировали у детей осязательно-зрительные способы изучения предметов.
- организовать самостоятельную деятельность детей с подобранными игрушками и играми.

Полученные эмпирические данные позволили выявить специфические особенности формирования у детей 3-4 лет осязательно-зрительных способов

изучения предметов. У дошкольников с задержкой речевого развития показатели всех изученных способов изучения предметов: умение распознавать предметы на ощупь, умение узнавать предметы по зрительному образу, умение совмещать зрительное и осязательное восприятия, способность к классификации предметов по зрительным и осязательным признакам отстают от возрастной нормы. У детей 3-4 лет с задержкой речевого развития преобладает низкий и средний уровень развития осязательно-зрительных способов изучения предметов. Высокий уровень наблюдается только у 9 % дошкольников.

Разработанный комплекс мероприятий по формированию у детей 3-4 лет осязательно-зрительных способов изучения предметов показал свою эффективность. После проведенного формирующего этапа в группе на 11 % увеличилось количество детей с высоким уровнем, и лишь 4% детей не смогли преодолеть рубеж низкого уровня развития осязательного восприятия.

По результатам проведенной работы можно сделать вывод об эффективности разработанного комплекса мероприятий по формированию у детей 3-4 лет осязательно-зрительных способов изучения предметов.

Список используемой литературы

1. Башаева Т. В. Как ребенок воспринимает окружающее. Ярославль : Академия развития, 2000.
2. Большой психологический словарь ; под ред. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 632 с.
3. Введение в психологию ; под общ. ред. проф. А. В. Петровского. М. : Издательский центр «Академия», 1996. 496 с.
4. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. М. : Просвещение, 1988. 144 с.
5. Веракса Н. Е. Диагностика психического развития и проблема способностей // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 1. С. 22-27.
6. Воронова А. П. Нарушение зрительного гнозиса у дошкольников с речевой патологией // Дефектология. 1993. № 1. С. 47.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии ; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1982. 488 с.
8. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения ; под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. СПб. : Питер, 2013. 464 с.
9. Дыбина О.В. Рукотворный мир. Игры-занятия для дошкольников. М. : ТЦ Сфера, 2018. 128 с.
10. Дыбина О. В. Ребенок и окружающий мир. Программа и методические рекомендации. Для работы с детьми 2-7 лет. М. : Мозаика-Синтез, 2010. 78 с.
11. Ендовицкая Т. В., А. В. Запорожец, В. П. Зинченко и др. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов ; под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. М. : Просвещение, 1964. 352 с.
12. Жулина Е. В., Трошин О. В. Логопсихология. Учебное пособие. 2005, 256 с.

13. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М. : Педагогика, 1986. 320 с.
14. Захарова Е. В. Формирование представлений дошкольников о предметном мире через музей в дошкольном образовательном учреждении // Педагогика, 2012.
15. Зинченко В. П., Лаврентьева Т. В., Рузская А. Г. Сравнительный анализ осязания и зрения. Сообщение 10. Особенности движения руки при выполнении перспективного и опознавательного действия // Доклады АПН РСФСР. 1962. № 1.
16. Казакова Т. Г. Развитие у дошкольников творчества. Пособие для воспитателей детского сада. М. : Просвещение, 1985. 189 с.
17. Крулехт М. В. Ребенок познает дошкольный мир // Дошкольное воспитание. 2007. №1. С. 45-50.
18. Линник Н. В., Аргатюк Е. В. Учебное исследование как средство ознакомления с предметным миром детей старшего дошкольного возраста // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения, 2015.
19. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб. : Издательство РГПУ, 1998. 271 с.
20. Маевская С. И. Основные задачи сенсорного воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи // Нарушение речи и голоса у детей ; под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. М. : Просвещение, 1975. С. 108-118.
21. Мастюкова Е.М. О нарушениях гностической функции у учащихся с тяжелыми расстройствами речи // Дефектология. 2003. №1. С. 13.
22. Маханова Н. А. Сенсорное развитие детей дошкольного возраста в игровой деятельности, 2019. [URL:studylib.ru>doc/6281397/10makhanova](https://studylib.ru/doc/6281397/10makhanova) (дата обращения: 13.10.2024).
23. Немов С. Р. Психология. Кн. 3. Психодиагностика. М. : Владос, 2008. 631 с.

24. Основы теории и практики логопедии ; под ред. Р. Е. Левиной. М. : Просвещение, 1968. 367 с.
25. Покровская Ю. А. Дефиниция «Задержка речевого развития» в современной логопедии. М. : ЛОГОМАГ, 2013. с. 211-218.
26. Психология глухих детей ; под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. М. : ПЕДАГОГИКА, 1971. 501 с.
27. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения ; под ред. В. М. Каганова. М. : Госполитиздат, 1947. 645 с.
28. Тинькова Е.Л., Козловская Г.Ю. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения : учеб. пособие. Ставрополь : СГПИ, 2009. 137 с.
29. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей : популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль : Академия развития, 1996. 192 с.
30. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М.: Просвещение – АО «Учеб. лит.», 1995. 304 с.
31. Юдина О. Н. Игры с «Монтессори-материалами» и «Дарами Фребеля» для сенсорного развития дошкольников // Психологическая газета, 2021.

Приложение А

Список детей

Таблица А.1 – Список детей

Имя, фамилия ребенка	Возраст ребенка	Вид речевого развития
Нелли И.	3 г. 10 мес.	ЗРР
Кирилл Х.	3 г. 8 мес.	ЗРР
Анатолий С.	3 г. 9 мес.	ЗРР
Вера С.	3 г. 11 мес.	ЗРР
Артем З.	3 г. 9 мес.	ЗРР
Матвей Т.	3 г. 11 мес.	ЗРР
Александра Ц.	3 г. 9 мес.	ЗРР
Мария К.	3 г. 10 мес.	ЗРР
Валерия К.	3 г. 11 мес.	ЗРР
Александр Б.	3 г. 8 мес.	ЗРР
Полина М.	3 г. 10 мес.	ЗРР
Светлана К.	3 г. 9 мес.	ЗРР

Условное обозначение: ЗРР – задержка речевого развития.

Приложение Б

Количественные результаты эксперимента

Таблица Б.1 – Количественные результаты эксперимента

Имя, фамилия ребенка	Возраст	Диагностическая методика				Общий уровень умения использовать обязательно- зрительные способы
		1	2	3	4	
Нелли И.	3 г. 10 мес.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Кирилл Х.	3 г. 8 мес.	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
Анатолий С.	3 г. 9 мес.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Вера С.	3 г. 11 мес.	ВУ	ВУ	СУ	СУ	ВУ/ СУ
Артем З.	3 г. 9 мес.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ
Матвей Т.	3 г. 11 мес.	СУ	НУ	НУ	СУ	СУ/ НУ
Александра Ц.	3 г. 9 мес.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Мария К.	3 г. 10 мес.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Валерия К.	3 г. 11 мес.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Александр Б.	3 г. 8 мес.	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Полина М.	3 г. 10 мес.	СУ	ВУ	СУ	ВУ	ВУ/ СУ
Светлана К.	3 г. 9 мес.	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ

Условное обозначение:

НУ – низкий уровень,

СУ – средний уровень,

ВУ – высокий уровень.

Приложение В

Иллюстративный материал к упражнениям



Рисунок В.1 – Чудесный мешочек



Рисунок В.2 – Сравни предметы

Продолжение Приложения В



Рисунок В.3 – Оживи натюрморт

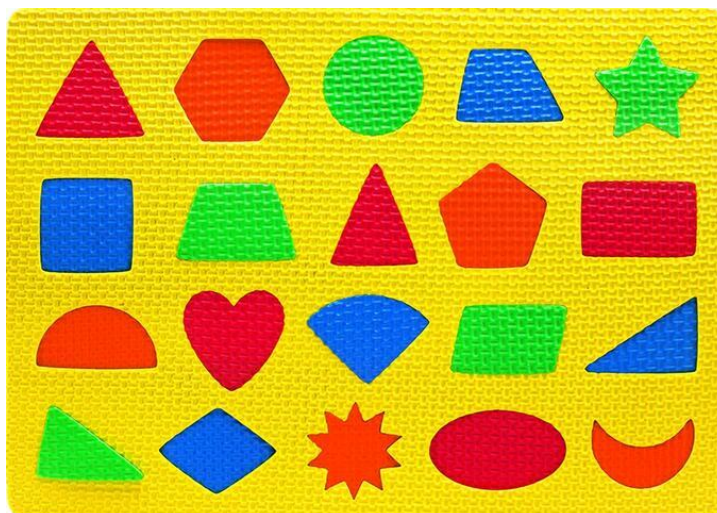


Рисунок В.4 – Запомни и найди

Приложение Г

Конспект занятия «Найди предмет по форме»

Вводная часть

Приветствие педагога.

Дети здороваются и становятся в круг.

Педагог: Ребята от ваших улыбок мне захотелось прочесть стихотворение «На свете все на все похоже» (дети проявляют интерес), которое написал Роман Сеф:

«На свете все

На все

Похоже:

Змея –

На ремешок

Из кожи;

Луна –

На круглый глаз

Огромный;

Журавль –

На тощий

Кран подъемный;

Кот полосатый –

На пижаму;

Я – на тебя,

А – ты на маму».

Педагог: Все предметы, которые окружают нас на что-то похожи. В этом можно убедиться, сыграв в игру «Формы».

Основная часть

Педагог: Давайте пройдем за стол, на котором вы увидите карточки для игры.

Педагог: Ребята, какие геометрические фигуры вы узнали?

Продолжение Приложения Г

Педагог: Давайте поищем предметы вокруг нас, похожие на эти геометрические фигуры.

Дети называют предметы, которые похожи на круг (зеркало, руль, яблоко, апельсин, мяч, колесо).

Педагог: Нелли, где ты увидела тарелку?

Нелли: Я увидела тарелку на столе.

Педагог: Кирилл, где ты увидел колесо?

Кирилл: Я увидел колесо на машинке.

Педагог: Очень много предметов, которые похожи на круг (дети соглашаются). Например, мяч (показывает картинку). Давайте узнаем о нем побольше.

Педагог: Какой мяч?

Дети: Мяч круглый, красивый.

Педагог: Если мяч сделан из резины, то он какой?

Дети: Резиновый.

Педагог: Посмотрите какого цвета этот мяч. Итак, какого же он цвета?

Дети: Он зеленый.

Педагог: Что вы можете сказать о размере мяча?

Дети: Мяч большой.

Педагог: Если мячик облить водой, то каким он станет?

Дети: Он станет мокрым.

Педагог: Мы недавно выполняли аппликацию, из чего мы сделали мяч?

Дети: Из бумаги.

Педагог: Значит какой он?

Дети: Мяч бумажный.

Педагог: Если бы мы сделали мяч из ткани, то какой он бы был?

Дети: Тряпичный.

Педагог: Скажите, ребята, если мяч долго пролежит на солнце, то какой он

Продолжение Приложения Г

станет?

Дети: Он станет горячий.

Педагог: Как мы назовем мяч, который прыгает?

Дети: Прыгающий.

Педагог: Если мячик бросить из рук в руки, то каким он станет?

Дети: Летающий.

Педагог: Я еще знаю стихотворение «Мой веселый звонкий мяч»

Когда мяч бывает веселым?

Дети: Когда с ним играют.

Педагог: А когда звонким?

Дети: Когда он прыгает.

Педагог: Теперь я предлагаю поиграть с другим предметом, который похож на круг (показывает картинку круглого чайника).

Опишите мне этот чайник.

Какой он?

Дети: Красивый.

Педагог: Когда его купили в магазине, то какой он стал?

Дети: Новый.

Педагог: Какого цвета чайник?

Дети: Чайник белого цвета.

Педагог: Если чайник работает от электричества, то он какой?

Дети: Он электрический.

Педагог: Из какого он сделан материала?

Дети: Железный.

Педагог: Есть чайники, которые светятся при включении. Как их можно назвать?

Дети: Светящийся чайник.

Педагог: Если чайник помыли, то какой он стал?

Продолжение Приложения Г

Дети: Чайник стал чистый.

Педагог: А если же его долго не мыли, то каким он будет?

Дети: Грязным.

Педагог: Когда чайник нагревается, то каким он становится?

Дети: Он становится горячим.

Педагог: Ребята, предлагаю вам пофантазировать.

Как вы думаете похож ли мяч на чайник?

Дети: Да, похож.

Педагог: Когда мячик может быть грязным?

Дети: Когда мяч упадет в грязь.

Педагог: Может ли быть чайник мокрым? Когда?

Дети: Да, когда его помойут.

Педагог: Когда мяч может быть новым?

Дети: Когда его только что купили.

Педагог: Может ли мяч быть светящимся?

Дети: Может.

Педагог: Как его можно тогда назвать?

Дети: Мячик-фонарик.

Педагог: Когда чайник может быть прыгающим?

Дети: Когда в нем закипает вода.

Педагог: Бывает ли чайник бумажным?

Дети: Да.

Педагог: А где можно увидеть бумажный чайник?

Дети: Когда мы делаем аппликацию из бумаги.

Педагог: Ребята, посмотрите и найдите у себя карточки с изображением предметов, которые похожи на круг и поставьте в нужный ряд в игровом поле.

Матвей, какой предмет круглой формы нашел ты?

Матвей: Медаль.

Продолжение Приложения Г

Педагог: Вера, а ты?

Вера: Поднос.

Педагог: Полина, а какой предмет нашла ты?

Полина: Я нашла яблоко.

Педагог: Назови дерево, на котором растет этот плод?

Полина: Это дерево называется яблоня.

Педагог: Посмотрите и скажите, крона какого дерева похожа на треугольник?

Дети: Крона ели похожа на треугольник.

Педагог: Какие вы молодцы! Подойдите к столу и найдите предметы треугольной формы.

Какой предмет нашла Света?

Света: Я нашла угольник.

Педагог: А Кирилл?

Кирилл: Дорожный знак.

Педагог: Александра, а какой предмет нашла ты?

Александра: Флажок.

Педагог: Расставьте их в нужный ряд игрового поля.

Какой ряд игрового поля остался пустым?

Дети: С фигурой квадрат.

Педагог: Назовите предметы квадратной формы?

Дети: Кубик, рамка, подушка.

Педагог: Заполнить игровое поле нам поможет игра «Части-целое».

Посмотрите, у вас на конверте изображена часть предмета, нужно найти и назвать этот предмет.

Артем, какой предмет нашел ты?

Артем: Доску.

Педагог: Валерия, а ты?

Валерия: Стол.

Продолжение Приложения Г

Педагог: Мария, часть какого предмета изображена у тебя на конверте?

Мария: Часть коробки.

Педагог: А у тебя Артем?

Артем: Часть кошелька.

Педагог: Вот теперь мы заполнили все окошки игрового поля. Ребята, вы молодцы! Вы многое знаете, поэтому правильно отвечали на мои вопросы.

Заключительная часть

Педагог: в завершении я предлагаю вам необычные загадки. На столе разложены картинки с изображением предметов. Не называя предмет, нужно дать ему шуточное имя-дразнилку. Например, смотрелки, плакалки, моргалки, подмигивалки – это глаза. Каталка, возилка, скакалка, ржалка, цоколка – это лошадка. Забивалка, ударялка, стучалка – молоток (дети разгадывают загадки).

Педагог: На столе лежать смайлики. Если вам понравилось фантазировать, то возьмите зеленый смайлик, если понравилость находить предметы по его части, то возьмите желтый смайлик (дети берут смайлики).

Педагог: Мы с вами еще много раз будем играть в интересные игры.