

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 сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического
развития посредством геометрического материала

Обучающийся Д.И. Самохина

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель канд. пед. наук, доцент О.А. Еник

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

Тольятти 2025

Аннотация

В бакалаврской работе рассматривается тема «Формирование сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития. Предмет исследования: геометрический материал как средство формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Для достижения поставленной цели необходимо реализовать следующие задачи: изучить и проанализировать теоретические основы формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала; выявить сформированность сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития; разработать и организовать работу по формированию сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала; выявить динамику развития сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Бакалаврская работа имеет научную новизну, теоретическую и практическую значимость. Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанный геометрический материал может быть применен в практике дошкольного педагога с целью формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Структура бакалаврской работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложений. Текст работы изложен на 65 страницах.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала.....	9
1.1 Основы формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития	9
1.2 Геометрический материал как средство формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.....	19
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала.....	31
2.1 Выявление уровня сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития	31
2.2 Содержание и организация работы по формированию сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала.....	41
2.3 Динамика уровня сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.....	46
Заключение.....	52
Список используемой литературы	54
Приложение А Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента.....	57
Приложение Б Дидактический материал.....	59
Приложение В Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента	64

Введение

Актуальность данной темы обусловлена тем, что формирование у детей базовых представлений о сенсорных эталонах представляет собой одну из ключевых задач в системе развития дошкольников. Сенсорное воспитание, направленное на совершенствование восприятия окружающей действительности, выступает не только как фундамент познавательной деятельности, но и как первичная ступень в формировании целостного мировосприятия, основанного на эмпирическом опыте.

Уровень сенсорной зрелости оказывает существенное влияние на успешность интеллектуального, физического и эстетического становления личности в дошкольном возрасте. Особенно остро данная проблема проявляется у детей с задержкой психического развития, для которых характерна выраженная замедленность процессов интеграции информации, поступающей от различных анализаторов. Такая недостаточная сформированность межанализаторных связей препятствует эффективному включению в сложные формы деятельности, требующие согласованной работы различных сенсорных систем.

У данной категории детей нередко фиксируются выраженные трудности в координации зрительных, слуховых и моторных сигналов, что в дальнейшем затрудняет усвоение навыков письма и чтения. Кроме того, недостаточная согласованность сенсорных каналов находит отражение в слабо развитом чувстве ритма, а также в трудностях пространственной ориентировки. Ребенку затруднительно точно воспроизвести ритмические структуры, воспринимаемые на слух, либо передать их графически и через двигательные действия.

Нарушения в сфере восприятия у дошкольников с задержкой психического развития, как правило, носят избирательный и фрагментарный характер. Представления о предметах, явлениях и свойствах окружающего мира у них ограничены и неустойчивы. Одной из значимых особенностей

сенсорного развития таких детей является слабая сформированность связей между перцептивными и двигательными функциями, что ограничивает возможности адекватного отражения реальности в поведении и деятельности.

Существование связи между формированием сенсорных эталонов у дошкольников с задержкой психического развития посредством геометрического материала было подтверждено научными работами Н.В. Бабкина, В.П. Вартан, О.В. Защириной.

Накоплено достаточно много методических и практических коррекционных наработок, которые позволяют сформировать сенсорные эталоны у дошкольников.

Несмотря на признанную значимость сенсорного развития в системе дошкольного образования, в настоящее время отмечается существенный дефицит методически выверенных и эмпирически апробированных подходов, направленных на формирование сенсорных эталонов у детей 5–6 лет с задержкой психического развития с использованием геометрических форм как средства педагогического воздействия.

Выявляется существенное методологическое противоречие между потребностью в целенаправленном развитии сенсорной сферы у дошкольников с особенностями психического развития и недостаточной представленностью геометрического материала в коррекционно-развивающем процессе. В то время как геометрические формы обладают высоким потенциалом для сенсорной стимуляции и формирования обобщенных представлений об объектах, их педагогическая реализация остается ограниченной и не систематизированной.

Исходя из обозначенного противоречия, формулируется центральная проблема настоящего исследования: в чем заключается потенциал использования геометрического материала как средства формирования сенсорных эталонов у детей 5–6 лет с задержкой психического развития?

Обозначенная актуальность исследования и противоречия определили тему исследования «Формирование сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Предмет исследования: геометрический материал как средство формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Мы предположили, что формирование сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала будет эффективно, если:

- разработать комплекс дидактических игр по развитию систематизации и использования сенсорных эталонов, развитию действий перцептивного моделирования, развитию познавательных и творческих способностей при обучении конструированию;
- комплекс дидактических игр включает в себя геометрический материал, построенный по принципу сенсорных эталонов (формы, цвета и величины).

Для достижения поставленной цели необходимо реализовать следующие задачи:

- изучить и проанализировать теоретические основы формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала;
- выявить уровень сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития;

- разработать и организовать работу по формированию сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала;
- выявить динамику уровня сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

С целью реализации вышеперечисленных задач были использованы следующие методы исследования:

- теоретические методы исследования (анализ и обобщение источников по проблеме исследования);
- эмпирические методы исследования (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);
- методы обработки результатов (количественный и качественный анализ полученных данных).

Теоретическая основа исследования:

- исследования в области формирования сенсорных эталонов у дошкольников В.В. Абрауховой, В.П. Вартана, О.В. Елецкой;
- исследования в области психологии детей с задержкой психического развития Н.В. Бабкиной, О.В. Защириной, В.В. Морозовой;
- исследования в области применения геометрического материала как средства формирования сенсорных эталонов у детей Е.Ю. Азбукиной, В.П. Глуховой, Ю.Б. Жихаревой.

Новизна исследования заключается в том, что определена возможность формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала.

Теоретическая значимость исследования заключается в:

- изучении и анализе литературы по проблеме исследования для разработки и организации работы по формированию сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития;

– в структуризации геометрического материала для формирования сенсорных эталонов у детей с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанный геометрический материал может быть применен в практике дошкольного педагога с целью формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Экспериментальная база исследования: ГБОУ Самарской области средняя общеобразовательная школа № 7 имени Героя Советского Союза Ф.И. Ткачева города Жигулевска городского округа Жигулевск Самарской области, структурное подразделение Детский сад «Дружные ребята».

Выборка исследования: в исследовании приняло участие 10 детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Структура бакалаврской работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (25 источников), 3 приложений.

Глава 1 Теоретические основы формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала

1.1 Основы формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

Проблематика психического развития детей с задержкой формирования высших психических функций начала систематически рассматриваться в контексте расширения системы начального образования, активное внедрение которого в европейских странах и в России началось во второй половине XIX в. Массовый характер школьного обучения выявил наличие значительного количества учащихся, демонстрировавших несформированность базовых предпосылок к усвоению учебного материала, что послужило катализатором научного интереса к данной категории детей.

Педагоги, а вслед за ними врачи-психиатры и психологи, начали исследовать вопрос обучаемости детей с отклонениями в развитии познавательной сферы, стремясь определить их потенциальные возможности в образовательной среде. В центре внимания оказались особенности развития внимания, памяти, мышления, а также уровень речевого и сенсомоторного функционирования, что впоследствии позволило обосновать необходимость формирования специализированных педагогических подходов и коррекционных программ. В какой степени интеллектуальная недостаточность может помешать усвоению азов школьной программы, а где возможно ее преодоление. В этот период и начинается тесная работа по определению понимания детей с ЗПР, их различие между собой, формирование вспомогательных коррекционных классов и целых школ, в рамках которых обучали детей с задержкой умственного и психического развития, и с умственной отсталостью при отсутствии негативно влияющих на учебный процесс психических расстройств.

Отечественные педагоги и психологи также подвергли детей с ЗПР тщательному изучению, но немного позже по времени – в начале двадцатого века исследователи задались вопросом разграничения детей с ЗПР и олигофренией, как формой психического недоразвития от детей с прогрессирующим психическим расстройством. Именно с этим человеком связано объединение усилий по исследованиям классической медицины, психофизиологии, психологии и педагогики [17].

Вопрос изучения и возможности обучения детей с ЗПР исследовал также отечественный педагог Т.Г. Неретина, которая посвятила ряд исследований особенностям нервно-психических отклонений в развитии таких детей и возможности их обучения в рамках дошкольных детских образовательных учреждений и общеобразовательной школы [18].

На протяжении всего XX в. отечественная и зарубежная наука придавала особое значение анализу факторов, обуславливающих отклонения в формировании нервно-психических функций, в том числе тех, что приводят к снижению уровня интеллектуального развития. Особое внимание уделялось разграничению состояний, сопровождающихся временными трудностями в обучении, от устойчивых форм умственной отсталости. В этот период нередко происходило направление детей с задержкой психического развития в учреждения компенсирующего типа, в том числе в классы для обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Между тем, как подчеркивают специалисты в области детской психоневрологии и клинической психологии, дети с ЗПР при адекватно организованной коррекционно-развивающей поддержке способны продемонстрировать значительную динамику в формировании познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. В отличие от детей с выраженной умственной отсталостью, при ЗПР наблюдается замедленное, но не качественно нарушенное развитие, что позволяет говорить о возможности педагогической компенсации выявленных затруднений.

По мере расширения эмпирической базы и накопления знаний об особенностях психического развития данной категории учащихся в научной литературе стали появляться исследования, направленные на систематическое описание их индивидуально-психологических характеристик. Эти работы послужили основой для разработки дифференцированных методик обучения и коррекции, учитывающих особенности сенсорной, интеллектуальной и эмоциональной сфер.

Одним из первых исследований стал труд отечественного клинициста Л.С. Вакуленко «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей», в котором подвергался рассмотрению и обобщению опыт как отечественных, так и зарубежных ученых и их трудов, высказан ряд продуктивных предположений по поводу умственной отсталости и ее природы, особенностей познания и функционирования основных психических процессов детей с ЗПР, их личностные особенности [4].

Одним из значимых этапов в становлении отечественной коррекционной педагогики стало выдвижение положения о принципиальной обучаемости детей с задержкой психического развития. Данное утверждение, сформулированное в научной среде впервые, базировалось на признании того, что нарушения в развитии данной категории детей подчиняются определенным закономерностям, имеют предсказуемую структурную организацию и, следовательно, поддаются педагогическому и психокоррекционному воздействию.

Значительный вклад в институционализацию научного подхода к проблемам ЗПР был внесен в 1929 г., когда в Москве начал работу научно-практический институт, ориентированный на исследование проблем детского развития и функционирование специальных образовательных учреждений. Именно на его базе были организованы исследовательские лаборатории, заложившие основы специальной педагогики и психологии как самостоятельных научных направлений.

В рамках деятельности данного института активно развивались идеи Л.А. Венгера – одного из ведущих представителей отечественной психологической школы. Исходя из построения целостной теории психического и интеллектуального развития, он предложил ряд ключевых концептуальных положений, которые легли в основу современных представлений о механизмах компенсации и коррекции при ЗПР. На основе этих теоретических разработок была сформирована система методов и приемов педагогического воздействия, позволяющая существенно расширить возможности обучаемости детей с особыми образовательными потребностями [6].

«Н.В. Бабкина – также одна из отечественных ученых, внесших значительный вклад в исследования психических процессов, в частности, особенностей формирования и работы познавательной сферы и памяти детей с ЗПР, также она изучала мышление и общие закономерности развития речи во взаимосвязи с развитием основных психических функций и нарушением их развития. С ее именем связано в коррекционной психологии и педагогике становление вопроса о дифференциальной диагностике степеней умственной отсталости и детей с ЗПР, а также она разработала методику обучения детей с помощью наглядных пособий и речевого воздействия, которая до сих пор используется в различных программах и учебных пособиях» [3, с. 92].

«Задержкой психического развития в клинико-педагогических исследованиях принято называть нестойкое, обратимое нарушение основных психических функций и замедленный темп их развития.

ЗПР характеризуется малым запасом знаний, низкой познавательной и высокой игровой активностью, инфантильностью по сравнению со своим возрастом, низкой степенью интеллектуального развития и готовности к школе в старшем дошкольном возрасте.

Следует различать понятие задержки психического развития и умственной отсталости – во втором случае процессы, которые подверглись изменению и отставанию в развитии являются необратимыми» [8, с. 116].

«ЗПР могут значительно различаться по своей этиологии и патогенезу, однако симптоматика их проявления, как правило, общая – это нарушения степени сформированности речи, нарушения основных психических функций, разной степени грубости нарушения познавательной деятельности, нарушения развития личности.

Высокий потенциал детей с ЗПР можно выявить серией специальных тестов и методик. Отличительный момент детей с ЗПР и умственной отсталостью в том, что к возрасту школьной готовности дети с умственной отсталостью уже проявляют значимые признаки отличия умственной отсталости от ЗПР, и ЗПР может при начале школьной деятельности перерасти в быстрый прогрессивный рост, полностью нивелируя свое присутствие к возрасту 8-9 лет» [8, с. 124].

«О.В. Заширинская указывает следующие признаки ЗПР детей по сравнению с нормально развитыми сверстниками в старшем дошкольном возрасте:

- замедленное формирование связной устной речи;
- нарушения речи;
- инфантильность поведения;
- зависимость в жизнедеятельности от взрослых;
- вялая инициативность;
- низкая степень сформированности познавательного интереса;
- низкая степень произвольной регуляции собственных действий и поведения;
- неспособность длительное время сосредоточиться на обучающей деятельности;
- нестабильность и неустойчивость эмоциональной сферы» [12, с. 119].

«Как отмечают клиницисты и психологи, как правило, дети с ЗПР подверглись органическому поражению нервной системы в раннем детстве или внутриутробном развитии, с чем и связано отставание» [12, с. 125].

Психическое развитие детей с задержкой психического развития не носит равномерного характера и сопровождается сочетанием недоразвития различных функциональных систем. При этом одни психические процессы могут демонстрировать относительную сохранность, тогда как другие существенно отстают в формировании или подвергаются деформации, варьирующейся по степени выраженности и сложности нарушений.

Структура психики ребенка с ЗПР представляет собой многокомпонентную систему, в которой взаимосвязь между первичными, вторичными и третичными нарушениями играет определяющую роль в клинической и педагогической оценке. Первичное отклонение, например, в сфере сенсорного восприятия или регуляции внимания, нередко становится пусковым механизмом для последующего формирования вторичных расстройств, затрагивающих более сложные познавательные или поведенческие структуры. В ряде случаев наблюдается наложение третичных дефектов, связанных с нарушением взаимодействия между различными психическими функциями, что существенно затрудняет выявление исходной причины задержки развития.

Ввиду многоуровневого характера нарушений у детей с ЗПР особое значение приобретает проведение комплексной и дифференциальной диагностики. Только при условии тщательного анализа степени сформированности различных психических функций возможно разграничение первичных и вторичных нарушений, что, в свою очередь, обеспечивает выбор адекватной стратегии коррекционно-развивающей работы [23].

«Познавательная деятельность и сфера развития детей с ЗПР может подвергаться деформации с разных сторон: это может быть эмоциональная неустойчивость, несформированность произвольного внимания, повышенная истощаемость и другие отклонения в регуляции произвольных форм деятельности, обеспечивающей нормальное протекание познавательных процессов (памяти, восприятия, мышления). Важно подчеркнуть, что

применение стимулирующей и организующей помощи повышает эффективность решения интеллектуальных заданий» [19, с. 208].

«Дети с ЗПР способны к обучению, однако их развитие замедлено, их психика развивается, но развивается атипично, с отклонениями от нормального развития психических процессов, но все-таки склонна к развитию, постепенно внося определенные качественные подвижки к развитию ребенка.

Если внимательно проанализировать законы и предположения о развитии психики нормальных детей и детей с аномальным психическим развитием, то можно предположить, что закономерности развития психики здоровых и детей с ЗПР в принципе одинаковы, но в одном случае имеют одну скорость, а в другом – совершенно иную, замедленную, и сопровождающуюся определенными деформациями, то есть концепция обучения и развития детей с нормальными психическими процессами потенциально применимы к детям с ЗПР с поправкой на имеющиеся дефекты психики и связанное с ним замедление и деформацию развития» [10, с. 295].

Таким образом, как и в случае с типично развивающимися детьми, психическое формирование ребенка с задержкой психического развития определяется влиянием совокупности биологических и социальных факторов. Однако в условиях ЗПР требуется учет и целенаправленная коррекция как биологических, так и социальных нарушений, обусловленных поражением центральной нервной системы. Сложность заключается в необходимости учитывать характер, глубину и степень выраженности основного дефекта, его локализацию и природу, а также временные параметры: когда именно возникло нарушение (в пренатальный, натальный или постнатальный период) и в каких условиях оно проявилось. Все это определяет тип деформации психического развития, ее динамику и возможности для коррекции.

Особое значение в становлении личности ребенка с ЗПР приобретает ближайшее социальное окружение. Среда, в которой происходит развитие, прежде всего семья и образовательное учреждение, оказывает сильное

воздействие на эмоциональное состояние, поведенческую адаптацию и успешность усвоения компенсаторных стратегий. Эмоционально поддерживающее, включающее взаимодействие с взрослыми и сверстниками создает основу для активизации потенциальных возможностей и смягчения проявлений задержки.

«К.А. Шубина говорит о том, что основной характеристикой детей с ЗПР является низкая познавательная активность, связанная с недоразвитием, замедлением развития и наличием дефектов в области познавательных процессов – внимания, памяти, мышления.

Основной характеристикой причин низкой скорости психического развития и отсутствия познавательного интереса, характерного для нормальных детей, на уровне нейрофизиологии является слабая замыкательная способность коры головного мозга, в связи с чем психические процессы протекают не активно, а инертно, а сама психика, чтобы не усугублять дефект, склонна к проявлению охранительного торможения» [25, с. 81].

«Следующей особенностью нарушения познавательных процессов является низкая способность к дифференциации и небольшая стойкость в выработанных дифференцировках - дети плохо запоминают основные взаимосвязи между объектами, предметами и явлениями, забывают правила, последовательность действий. Их центральная нервная система не пластична, эмоциональная сфера нестабильна.

Ребенок с ЗПР может взять предмет не потому, что он ему интерес, а повинаясь внезапному эмоциональному порыву, а в период действия охранительного торможения будет инертен к окружающему его миру в принципе» [11, с. 52].

«Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и тому подобное. Сенсорное развитие в раннем и дошкольном детстве имеет большое

значение. Именно в этом возрасте, по мнению большинства исследователей, происходит совершенствование деятельности органов чувств и накопление представлений об окружающем мире» [13, с. 206].

Сенсорное развитие является фундаментом для общего умственного развития ребенка, так как полноценное восприятие необходимо для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе, и для многих других видов труда.

Познание ребенка начинается с восприятия предметов и явлений окружающего мира. Все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия, и являются результатами его переработки.

Следовательно, полноценное умственное развитие является невозможным без опоры на нормальное восприятие.

«У детей с задержкой психического развития сенсорное восприятие отстает в своем развитии, от сенсорного восприятия детей с нормой. У них снижена скорость выполнения перцептивных операций, требуется больше времени для приема и переработки получаемой информации, особенно в сложных условиях: например, если то, что ребенку говорят (речевой раздражитель), имеет одновременно и смысловую и эмоциональную значимость» [9, с. 45].

«Ориентировочно-исследовательская деятельность детей с задержкой психического развития в целом имеет более низкий уровень развития, по сравнению с нормально развивающимся ребенком: дети не умеют обследовать предмет, не проявляют выраженной ориентировочной активности, достаточно долгое время могут прибегать к практическим способам ориентировки в свойствах предметов. Но, в отличие от умственно отсталых детей, дошкольники с задержкой психического развития не испытывают трудностей в практическом различении свойств предметов, однако их сенсорный опыт долгое время не закрепляется и не обобщается в слове» [5, с. 211].

«Следовательно, ребенок может правильно выполнить словесную инструкцию, содержащую обозначение признака предмета («покажи синюю

машинку»), но при этом затрудняться самостоятельно, назвать цвет показанного предмета.

Особые трудности у детей вызывает овладение представлениями о величине, не могут выделить и обозначить отдельные параметры величины (длина, ширина, высота, толщина). Затруднен процесс анализирующего восприятия: дети испытывают трудности при выделении основных структурных элементов предмета, их пространственного отношения и мелких деталей. Схожие свойства предметов чаще всего воспринимают как одинаковые» [5, с. 216].

«В связи с недостаточной сформированностью интегральной деятельности мозга дети испытывают трудности при узнавании непривычно представленных предметов и изображений, им трудно соединить отдельные детали рисунка в единый смысловой образ.

Также можно говорить о замедлении темпа формирования целостного образа предмета, что не может не отражаться в проблемах, связанных с изодейтельностью. Ориентируются в направлениях пространства на уровне практических действий. Детям трудно анализировать пространство и осуществлять синтез ситуации. Перевернутые изображения воспринимают с трудом.

Со стороны слухового восприятия нет грубых расстройств. Некоторые затруднения может вызвать ориентировка в неречевых звучаниях, но главным образом страдают фонематические процессы. У таких детей часто наблюдается неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия.

Перечисленные недостатки ориентировочно-исследовательской деятельности касаются и тактильно-двигательного восприятия, обогащающего чувственный опыт ребенка и позволяющего ему получить сведения о таких свойствах предметов, как температура, фактура материала, некоторые свойства поверхности, форма, величина. При узнавании предметов на ощупь дети испытывают трудности.

У детей с задержкой психического развития наблюдается замедление процесса формирования межанализаторных связей, которые лежат в основе сложных видов деятельности. Отмечаются недостатки зрительно-моторной, слухо-зрительно-моторной координации. В следствие эти недостатки препятствуют овладению чтением, письмом.

Недостаточность межсенсорного взаимодействия проявляется в несформированности чувства ритма, трудностях в формировании пространственных ориентировок. Ребенок затрудняется, воспроизводя ритм, воспринимаемый на слух, а также графически или моторно» [1, с. 74].

«Таким образом, специфические нарушения восприятия у детей с задержкой психического развития проявляются ограниченностью и фрагментарностью их представлений об окружающем мире. Кроме того, одной из основных особенностей таких детей является недостаточность образования связей между отдельными перцептивными и двигательными функциями» [1, с. 77].

1.2 Геометрический материал как средство формирования сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

«В практике педагогики дидактической игрой называют игры, которые созданы специально для обучения детей. Поскольку, как известно, одна из основных активностей и видов деятельности детей дошкольного возраста является игровая, то следует сказать о том, что в процессе игры ребенок развивается, активизирует свою познавательную активность, развивает основные психические процессы» [2, с. 45].

Дидактическая игра как обучающий инструмент уникальна тем, что она реализуется в форме наиболее привычной для детей игровой деятельности, но содержит в себе определенный замысел, продиктованный целью игры и поставленными в ее содержании задачами.

Игра является одним из наиболее эффективных инструментов управления учебно-воспитательным процессом, осуществляемым с детьми в условиях дошкольного учреждения, поскольку в игре активизируются основные процессы психики, развивается интеллект и эмоциональная сфера, так как дети воспринимают игру с точки зрения захватывающей, инверсной активности.

Дихотомия игры как воспитательного и развлекательного средства повышает эффективность ее воздействия еще и тем, что игра предоставляет уникальную возможность моделирования реальной ситуации, что позволяет ребенку отыгрывать решения определенных задач, действовать определенным образом, при этом, не боясь совершать ошибки, но при этом обретать опыт, который позже будет востребован при реальной схожей ситуации [2].

То, что в реальной действительности ребенок, а позднее взрослый не сможет исправить – легко отыграть в играх, несколько раз скорректировать, выработать сценарий поведения и алгоритм решения проблемы или задачи.

Игра способствует развитию личности ребенка, активизирует их творческий потенциал, облегчает процесс усвоения знаний, умений и навыков. С точки зрения психологии игра – это наиболее эффективный инструмент обучения ребенка в дошкольном возрасте, когда игровая деятельность превалирует над любыми другими.

В.П. Глухов указывает на то, что «человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [7, с. 125].

С.Д. Кириенко уточняет, что дидактическая игра является такой разновидностью игры, в которой ребенок может моделировать различные ситуации и варианты решения проблемных задач и ситуаций при уже известной заранее учебной задаче [14].

Соответственно, решение такой учебной задачи в процессе дидактической игры будет способствовать не только и не столько выполнению прикладных задач игры, но и формированию определенных умений, знаний и

навыков, которые будут нацелены на развитие того или иного психического процесса или конструкта.

«Игра – это наиболее наглядный инструмент обучения, также ее эффективность можно объяснить и тем, что те знания, умения, навыки, опыт, которые уже есть у ребенка, в игре становятся необходимыми в комплексе. Любая игра – это творческая деятельность, которая позволяет ребенку применять имеющийся у него опыт и знания учебной деятельности в такой комбинации, чтобы наиболее эффективно решить поставленную в игре проблему или задачу» [15, с. 205].

«Дидактическая игра на занятии – не самоцель, а средство воспитания и обучения, не забава, не удовольствие ради удовольствия, а вид преобразующей творчества, тесно связанный с другими видами учебно-воспитательной деятельности» [15, с. 214].

Одними из инновационных технологий эффективного обучения в современном педагогическом процессе являются дидактические игры.

Использование дидактических игр на разных этапах изучения учебного материала – эффективное средство активизации познавательной деятельности детей, положительно влияющее на повышение компетенций детей. В игре они чувствуют себя свободно, активно мыслят и действуют творчески.

«Игру, организованную в целях обучения, можно назвать учебной игрой. Ее основными структурными элементами являются:

- моделируемый объект учебной деятельности;
- совместная деятельность участников игры;
- правила игры;
- принятие решения в изменяющихся условиях;
- эффективность применяемого решения» [14, с. 110].

Дидактические игры создаются в целях обучения детей в процессе игровой деятельности. Несмотря на то, что дидактические игры являются, по сути, методическими пособиями, имеющими определенные обучающие цели,

задачи и содержание, их форма остается игрой. Ребенка в первую очередь в дидактической игре будет привлекать задача игровая, а задача педагога при проведении дидактических игр – соблюсти гармоническое равновесие между организацией игровой и обучающей деятельности для ребенка [15].

Таким образом, поскольку дидактические задачи от ребенка скрыты за игровой деятельностью, он решает их, исходя из мотивации любопытства, познавательной активности, а не исходя из мотивов, выполнить учебную задачу. Поэтому дидактическую игру можно назвать одним из наиболее эффективных стимуляторов познавательной, интеллектуальной и коммуникативной деятельности и активности детей, особенно в дошкольном возрасте, когда игровая деятельность для ребенка является преобладающей.

Дидактическая игра дает возможность ребенку закрепить в игровой форме знания, умения и навыки, которые требуются от ребенка на определенном этапе развития. Формирует умение применить полученные знания на практике, служит базой для формирования самостоятельности, инициативности детей, помогает раскрыть их творческий потенциал, а также активизирует коммуникативную активность, вкупе с решением изначально заложенных в дидактическую игру задач – например, по развитию зрительного восприятия [20].

«Дидактические игры имеют разнообразные формы и виды, которые призваны решать широкий спектр учебно-воспитательных задач и целей» [2, с. 11].

При подборе комплекса дидактических игр, направленных на развитие того или иного умения, навыка, функции, следует в первую очередь четко обозначить приоритетную цель такой программы игр, а также их тематику – например, при развитии зрительного восприятия полезно играть с дидактическими играми на экологическую, социальную, тематику, с играми, знакомящими их со свойствами и характеристиками окружающих объектов – правильно подобранный комплекс игр будет способствовать наиболее

эффективному и качественному развитию той сферы психики, на которую предполагалось оказать воздействие с помощью дидактических игр.

А.В. Роготнева также полагает, что в процессе игры не только решаются игровые и дидактические задачи, не только развивается творческий потенциал и психика ребенка, но и нравственные качества его личности [21].

Однако следует в первую очередь помнить, что дидактическая игра потому и считается дидактической, что направлена на получение осмысленного, осознаваемого и обработанного интеллектом опыта, то есть дидактическая игра строится на проблемном вопросе или ситуации, которую ребенок решает путем оценки и применения ранее полученных знаний с помощью активных действий и познавательного интереса на основании индивидуального подхода педагога к деятельности каждого ребенка. Также, если игра ребенка может не иметь окончания, то у дидактической игры обязательность есть финал, закрепляющий достигнутый ребенком результат и прогресс.

Но сами дидактические игры – это не универсальное средство развития ребенка, главным в звене – ребенок - методическое пособие - педагог – будет именно педагог. «Творческая личность педагога, а также те принципы педагогики творчества, которые он применяет по отношению к воспитанию и обучению дошкольника – это фундамент полноценного развития личности ребенка» [24, с. 99].

Педагог, которые воспитывает ребенка в условиях дошкольного учреждения, должен не просто показывать детям свой пример, не только служить транслятором учебной информации, но в первую очередь должен уметь мотивировать ребенка на исследовательскую и познавательную активность, превращать обучение в творческий, захватывающий процесс, в котором ребенок, играя, будет учиться с удовольствием.

Познавательная активность ребенка в аспекте применения принципов педагогики творчества при организации пространства для реализации дидактических игр подразумевает преемственную взаимосвязь между теми

знаниями, опытом, умениями и навыками, которые у ребенка уже есть, и теми, которым он будет обучаться на данном этапе развития. Познавательная деятельность в таком ключе – это результат осознанного применения всего массива опыта и знаний, которые имеются у ребенка для освоения новых навыков, получения новых знаний и умений.

Выполнение предложенного в игровой форме задания, в соответствии с принципами педагогики творчества, должно быть для ребенка интересно, учебная задача должна иметь в глазах воспитанника практическую ценность, тогда ребенок будет мотивирован на решение задачи, поиск недостающей информации и выполнение поставленной задачи.

Поэтому педагог дошкольного учреждения должен найти такие виды деятельности для детей, при которых ребенок будет максимально мотивирован и заинтересован в решении предлагаемых учебных задач, решение которых требует не механистического действия по алгоритму, а интересную, увлекательную творческую деятельность. Таким инструментом обучения могут выступать дидактические игры [22].

«При творческом подходе к процессу обучения дидактическая игра как метод обучения будет способствовать наглядному представлению учебной задачи, а также сразу демонстрировать практическую ценность решаемой задачи» [2, с. 18].

Если ребенок подбирает фрагмент коврика по орнаменту в игре «Залатай коврик», он не только развивает геометрические представления и зрительное восприятие, он еще и понимает, что и в реальной жизни он также сможет применить полученный навык – поправить сбившиеся геометрические узоры, сопоставить рисунок при аппликации, сшить несколько кусочков материала с совмещением рисунка.

При подборе и реализации в игровой деятельности детей дидактических игр существует ряд принципов к созданию адекватных условий для полноценной работы с ними:

- дидактические игры могут быть построены на обучении содержанию
- тогда игра выстраивается вокруг получения определенного навыка или умения, которым дети либо должны научиться, либо педагог хочет проверить уровень их развития у детей;
- дидактические игры могут быть построены на активизации познавательного интереса детей, в этом случае педагог не формирует навык и не проверяет его, а актуализирует познавательный интерес детей к определенной теме, в принципе способствует актуализации знаний по предложенной тематике, например – привлекает внимание детей к природе, временам года, восприятию цвета, геометрических фигур;
- дидактические игры могут быть построены на основании правил – это учит детей действовать в предложенных рамках, например, это игры-лотереи, игры-конкурсы, применение игр с правилами не отменяет их учебных задач или актуализации познавательного интереса;
- дидактические игры с социальным и коммуникативным подтекстом – в этих играх не столько важно выполнение задач, сколько налаживание коммуникации между детьми, воспитателем, родителями [16].

«Правильно организованные условия для реализации дидактических игр и верно подобранные дидактические игры могут в разной степени сочетать в себе перечисленные принципы» [16, с. 20].

Рассмотрим общие принципы создания дидактической игры.

«Прежде всего, необходимо отметить, что дидактическая игра имеет вполне определенную структуру:

- наличие первоначального игрового замысла, который зависит от первоначальной дидактической цели, которую педагог предполагает поставить перед собой и классом;

- проработка педагогом содержания игры, которое будет зависеть от цели и задач, которые он предполагает достичь и решить в процессе проведения игры;
- проработка определенных правил игры;
- проработка педагогов основных и дополнительных игровых действий;
- подготовка материалов и оборудования для игры;
- подведение итогов и оценка результатов игры» [16, с. 22].

«Игровой замысел – это такой элемент дидактической игры, который подразумевает выполнение цели дидактической игры и достижения наиболее эффективного решения ее задач» [20, с. 231].

Игровой замысел – это центральная часть дидактической игры и начальный этап ее реализации. В соответствии с тем, какой навык воспитатель хочет развить, к какому аспекту привлечь внимание ребенка, какие знания ему дать – строится цель и задачи дидактической игры, подбирается комплекс игр из картотеки.

Следует научить ребенка различать геометрические фигуры, схожие между собой – круг, овал или квадрат и прямоугольник – в соответствии с этим замыслом и будут подобраны игры. Соответственно, содержание и задачи дидактических игр подчинены изначальному замыслу и целям дидактических игр.

Воспитатель в организации дидактических игр может применять следующее.

Косвенные приемы внедрения дидактических игр в деятельность детей – он может вносить методическое пособие и сообщать условия игры с ним в процессе игровой деятельности детей или при создании обстановки для игры, но не вмешиваясь в действия детей с дидактической игрой и ее элементами.

Прямые приемы внедрения дидактической игры – педагог сам включает ребенка в игру – предлагает ее, сообщает правила, организует игровое

пространство, определяет содержание и ход игры, распределяет роли детей, следит за ходом и результатом игры.

В старшем дошкольном возрасте обучение и коррекционная работа, в том числе с детьми с тяжелым нарушением речи должна проводиться преимущественно с использованием прямых приемов применения дидактических игр [4].

Создание среды для дидактической игры должно соответствовать выполнению следующих условий:

- должна быть организована соответствующая предметно-игровая среда для эффективной работы с конкретной дидактической игрой или серией игр;
- игровой материал должен быть удобно и доступно расположен;
- игровой материал может включать в себя игрушки-полуфабрикаты, то есть дидактическая игра может нести дополнительную творческую развивающую задачу по совместному с педагогом созданию атрибутики для игры.

«Помощь взрослого может быть заключена в следующих действиях:

- вспомнить более подходящие для игры события, установить их последовательность;
- спланировать ход игры, последовательность действий;
- распределить роли, согласовать замысел;
- помощь в решении игровых задач, поддержание познавательного интереса в игре;
- наблюдение за игрой детей;
- направление замысла и действий детей (совет, подсказка, вопрос, изменение игровой среды);
- создание проблемных ситуаций (гибкое воздействие на замысел игры, развитие сюжета, усложнение способов отображения действительности;
- создать игровую ситуацию;

– индивидуальная работа (ребенок не владеет игровыми способами, можно использовать опыт хорошо играющих детей)» [12, с. 129].

В старшем дошкольном возрасте ребенок, в том числе ребенок с ЗПР, уже способен создать себе пространство для игры совместно с педагогом – ему следует дать возможность выбрать тему игры, обеспечить условия для ее проведения, он может выполнять предложенные игровые действия и следовать правилам игры.

Итак, можно сделать вывод о том, что дидактическая игра – это потенциально эффективный инструмент для активизации познавательной активности, развития творческого потенциала и личности ребенка. Практика проведения дидактических игр различного характера, направленности и форм в условиях дошкольного образования показывает, что дидактические игры могут стать полноценным средством коррекционной работы с детьми, но при условии комплексного характера коррекционного воздействия [21].

«Усвоение сенсорных эталонов.

Обследование конструктивных деталей, перенос их на бумагу с последующим вырезанием, соотнесение силуэтного, контурного изображения с конструктивной деталью. Сравнение конструктивных деталей и их силуэтных изображений путем наложения и приложения.

Систематизация сенсорных эталонов.

Игра: «Каждую фигуру на свое место». Цель: знакомство с видами геометрических фигур, с формами конструктивных деталей.

Игра: «Найди детали такой же формы». Цель: закрепление знаний о разновидностях форм конструктивных деталей.

Игра: «Построй лесенку». Цель: упражнение в расположении элементов в ряд по величине в убывающем и возрастающем порядке, закрепление умения устанавливать соотношения между элементами по высоте, длине, ширине, толщине.

Использование сенсорных эталонов.

Игра: «Найди пару». Цель: тренировка в группировании с учетом выделения одинаковых предметов.

Игра: «Четвертый лишний». Цель: тренировка в выделении одинаковых конструктивных деталей, существенных признаков и в обобщении.

Игра: «Найди предмет такой же формы» Цель: развитие действий соотнесения предмета с эталоном.

Развитие действий перцептивного моделирования.

Игра: «Составь предмет из фигурок». Цель: учить зрительно расчленять форму контурного изображения предмета на составные части, соответствующие известным геометрическим фигурам, воссоздать форму предмета из геометрических фигур.

Игра: «Сложи квадрат». Цель: воссоздание формы квадрата из частей.

Игра: «Построй такую же конструкцию». Цель: учить зрительно расчленять форму контурного изображения конструкции, воссоздавать конструкцию из геометрических фигур.

Развитие познавательных способностей при обучении конструированию. В основе развития познавательных способностей лежат действия наглядного моделирования. Использование заместителей в конструктивных заданиях» [10, с. 308].

«Игры: «Покажи детали такого же цвета, формы, величины», «Расставь кубики так, как показано на схеме», «Продолжи ряд», «Составь узор по схеме», «Построй конструкцию по плану». Цель: соотнесение признаков конструктивных деталей с заданными эталонами.

Решение познавательных задач на основе построения модели. Построение графической модели; преобразование схемы путем введения в нее уточнения и дополнения в соответствии с выбранным образцом постройки; создание схем разных проекций готовой постройки.

Решение познавательных задач с помощью наглядных моделей. Самостоятельный анализ графической модели; построение конструкций в соответствии со схемами, выполненными в прямоугольной проекции.

Развитие творческих способностей при обучении конструированию.

Игры: «Найди конструкцию по памяти», «Опиши конструктивную деталь, конструкцию по памяти», «Дорисуй чертеж по памяти», «Найди деталь по точному описанию».

Конструирование по условиям, по замыслу.

Итак, сенсорное воспитание необходимо для того, чтобы научить детей точно, полно и отдельно воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения (цвет, форму, величину и другое).

Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей» [6, с. 31].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование у детей представлений о сенсорных эталонах является одной из важнейших задач дальнейшего развития дошкольников.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала

2.1 Выявление уровня сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

Экспериментальное исследование, направленное на изучение возможностей формирования сенсорных эталонов у детей 5–6 лет с задержкой психического развития с использованием геометрического материала, проводилось поэтапно и включало три взаимосвязанных стадии: констатирующую, формирующую и контрольную.

Целью констатирующего этапа являлось определение исходного уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у дошкольников с ЗПР. На данном этапе особое внимание уделялось диагностике восприятия формы, величины и цвета – компонентов, лежащих в основе сенсорного развития.

Эмпирическая база исследования была организована на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней школы № 7 имени Героя Советского Союза Ф. И. Ткачева, расположенной в г. Жигулевске, в структурном подразделении «Дружные ребята» (дошкольное отделение).

В исследовательской работе участвовали 10 воспитанников в возрасте от 5 до 6 лет, имеющих официально установленный диагноз задержки психического развития. Отбор испытуемых осуществлялся с учетом критериев однородности группы по возрастным и клинико-психологическим показателям, что обеспечивало сопоставимость результатов на всех этапах эксперимента.

Диагностическая карта представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта

Наименование методики	Показатель исследования
Методика «Положи кружки в коробочки» (автор: Г.А. Урунтаева)	– умение различать цвета и соотносить их с эталонами
Методика «Восприятия формы» (автор: Е.Д. Решетникова)	– умения различать форму в соответствии с эталонами
Методика С.Д. Забрамной и О.В. Боровика (авторы: С.Д. Забрамна О.В. Боровик)	–умения различать величины в соответствии с эталонами
Методика «Какой предмет на ощупь?» (автор: М.И. Земцова)	– умения различать свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами

Методика 1 «Положи кружки в коробочки» (Г.А. Урунтаева).

Цель – исследования уровня сформированности умения различать цвета и соотносить их с эталонами.

«Материал: коробочки и кружки разного цвета, а именно оранжевый, фиолетовый, красный, синий, зеленый и желтый цвет.

Ход исследования: в индивидуальном порядке дошкольнику было предложено найти кружки, которые услышишь, разложить кружки в коробочки по соответствующему цвету, назвать цвет кружков и коробочек.

Критерии оценки:

- низкий уровень (1 балл) – ребенок самостоятельно затрудняется найти цвет, который услышал, при раскладывании кружков в коробочки по соответствующему цвету допустил более четырех ошибок, при назывании цветов кружков и коробочек допустил более двух ошибок;
- средний уровень (2 балла) – ребенок понимает суть задания, но самостоятельно затрудняется найти цвет, который услышал, нуждается в помощи взрослого, при раскладывании кружков в коробочки по соответствующему цвету допустил менее четырех ошибок, при назывании цветов кружков и коробочек допустил одну-две ошибки;
- высокий уровень (3 балла) – ребенок понимает суть задания, самостоятельно находит услышанный цвет, при раскладывании кружков в коробочки по соответствующему цвету не допускает ошибок, при

назывании цветов кружков и коробочек затруднения не возникают» [18, с. 157].

Оценка уровня сформированности умения различать цвета и соотносить их с соответствующими сенсорными эталонами у детей 5–6 лет с задержкой психического развития проводилась на основе специально разработанных диагностических заданий. Количественные данные, полученные в ходе выполнения заданий, представлены в Приложении А (таблица А.1).

Анализ результатов показал, что у большинства участников зафиксирован низкий уровень освоения данной сенсорной характеристики. Так, 6 из 10 обследованных детей (что составляет 60%) продемонстрировали значительные трудности в идентификации и соотнесении цветовых оттенков с образцами-эталонами. У 4 дошкольников (40%) зафиксирован средний уровень, предполагающий частичное распознавание основных цветов, однако без устойчивого соотнесения их с образцами. Высокий уровень сформированности данного умения в выборке не зафиксирован.

На основании полученных данных можно сделать вывод о выраженной несформированности навыка цветоразличения у большинства детей с ЗПР, что указывает на необходимость целенаправленного сенсорного обучения с использованием наглядного материала, в том числе геометрических форм, как средства обогащения сенсорного опыта.

Графическое представление распределения результатов по уровням сформированности представлено на рисунке 1.

Большинство детей (60%), принявших участие в эксперименте самостоятельно затруднились найти цвет, который слышали, при раскладывании кружков в коробочки по соответствующему цвету допустили более четырех ошибок, при назывании цветов кружков и коробочек допустили более двух ошибок.

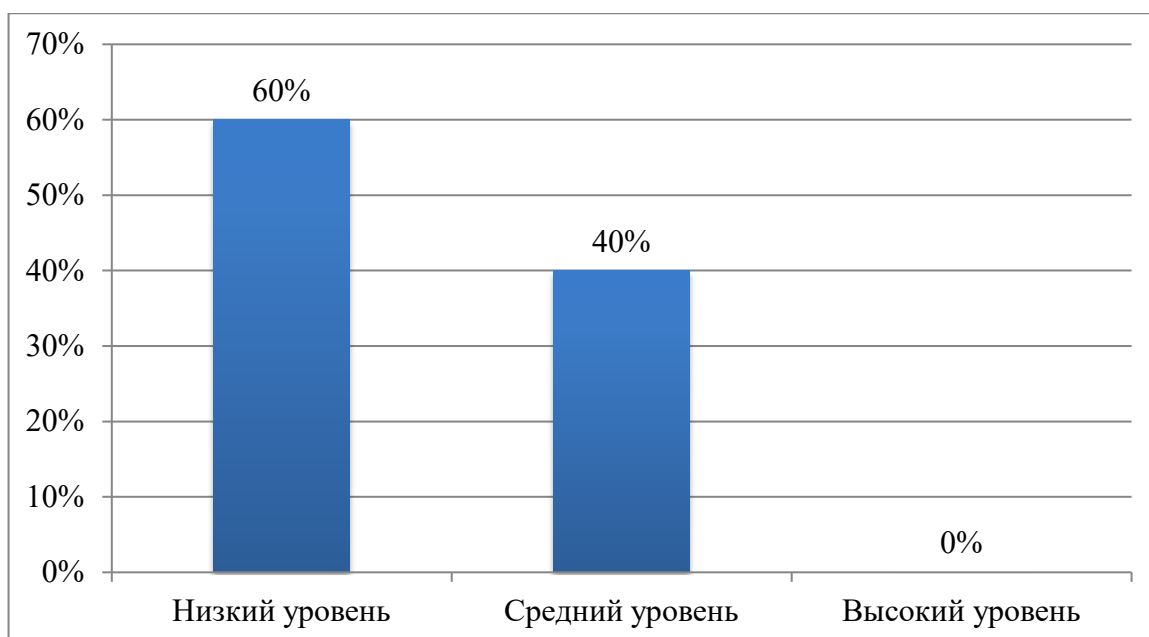


Рисунок 1 – Уровень сформированности умения различать цвета и соотносить их с эталонами

Анна О., Галина Ш., Лариса О. и Никита А. при выполнении задания поняли суть, но самостоятельно затруднились найти цвет, который услышали, при раскладывании кружков в коробочки по соответствующему цвету допустили менее четырех ошибок, при назывании цветов кружков и коробочек допустили одну-две ошибки.

Методика «Восприятия формы» (Е.Д. Решетникова).

Цель – исследования уровня сформированности умения различать форму в соответствии с эталонами.

Материал: части картинок, нижняя часть с изображением детей, верхняя часть картинки с изображением полотенец разной формы.

Ход исследования: в индивидуальном порядке дошкольнику было предложено соединить верхнюю и нижнюю часть картинок и ответить на вопросы: «На какой крючок дети повесили свое полотенце?», «У кого на футболке нарисован круг, квадрат, треугольник?», «Что нарисовано на полотенце?».

Критерии оценки:

- низкий уровень (1 балл) – ребенок затрудняется самостоятельно выполнить задание, не соотносит схожие по форме фигуры и предметы, путает их;
- средний уровень (2 балла) – ребенок затрудняется самостоятельно выполнить задание, при помощи взрослого соотносит схожие по форме фигуры и предметы;
- высокий уровень (3 балла) – ребенок самостоятельно выполняет задание, верно соотносит схожие по форме фигуры и предметы.

Результаты исследования уровня сформированности умения различать форму в соответствии с эталонами представлены в Приложении А, таблице А.2 и на рисунке 2.

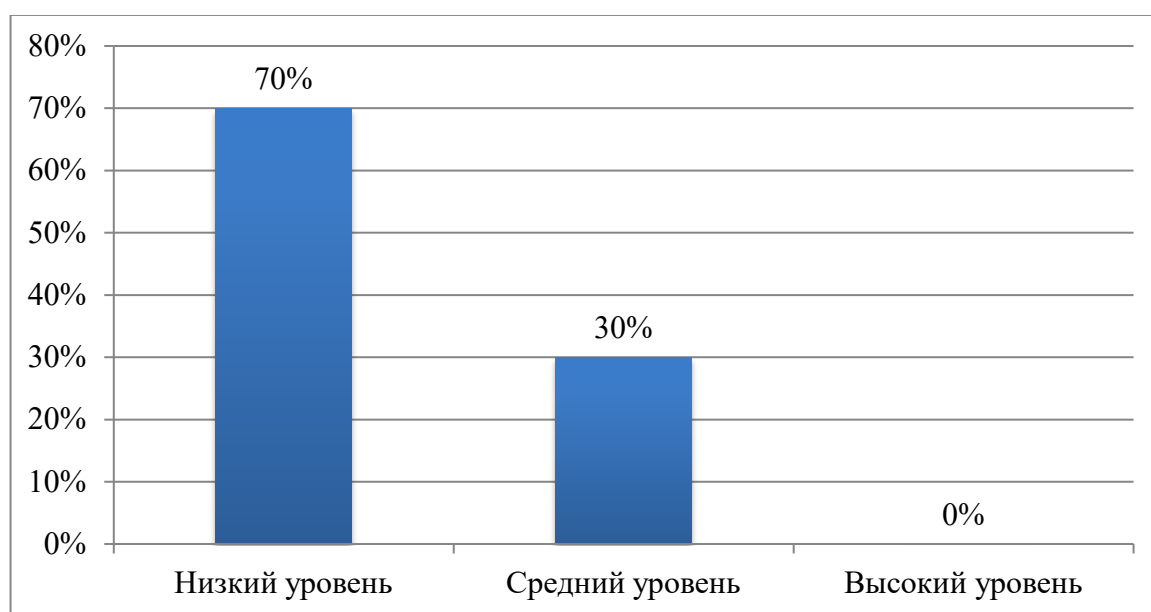


Рисунок 2 – Уровень сформированности умения различать форму в соответствии с эталонами

На основании проведенного исследования выявлено, что низкий уровень сформированности умения различать форму в соответствии с эталонами у 7 детей (70%), средний уровень у 3 дошкольников (30%), высокий уровень отсутствует.

Большинство детей (70%), принявших участие в эксперименте затруднились самостоятельно выполнить задание, не соотнесли схожие по форме фигуры и предметы, путали их. Анна О., Галина Ш. и Лариса О. затруднились самостоятельно выполнить задание, однако при помощи подсказок взрослого соотнесли схожие по форме фигуры и предметы.

Методика 3 С.Д. Забрамной и О.В. Боровика (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик).

Цель – исследования уровня сформированности умения различать величины в соответствии с эталонами.

Материал: картинки, на которых изображены одинаковые и различные по величине пары предметов.

Ход исследования: в индивидуальном порядке дошкольнику было предложено посмотреть на картинку и ответить на ряд вопросов: «Где изображена большая собака?», «Где изображена маленькая морковка?», «Изображенный гриб какой?», «Изображенная груша какая?», «Где изображены одинаковые по величине предметы?», «Где изображены одинаковые предметы, но разные по величине?».

Критерии оценки:

- низкий уровень (1 балл) – ребенок не справляется с заданием самостоятельно, допускает более четырех ошибок;
- средний уровень (2 балла) – выполнение задания требует помощи взрослого, допускается одна-две ошибки;
- высокий уровень (3 балла) – выполнение задания осуществляется самостоятельно и безошибочно.

Результаты исследования уровня сформированности умения различать величины в соответствии с эталонами представлены в Приложении А, таблице А.3 и на рисунке 3.

Анализ результатов исследования показал, что у подавляющего большинства детей, участвовавших в эксперименте, наблюдается низкий уровень сформированности представлений о величине.

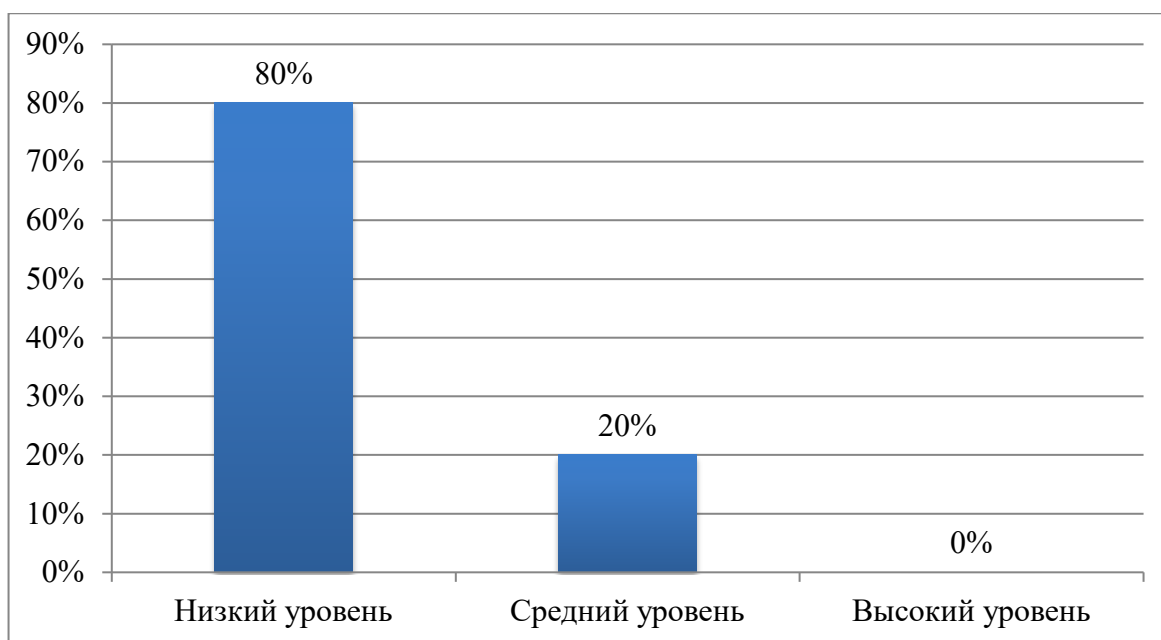


Рисунок 3 – Уровень сформированности умения различать величины в соответствии с эталонами

У 8 воспитанников (80%) зафиксированы выраженные затруднения при необходимости различения и соотнесения предметов по размеру в соответствии с эталонами. Эти дети не смогли самостоятельно выполнить диагностические задания, допуская более четырех ошибок, что указывает на значительную несформированность сенсорного восприятия в данном направлении.

У 2 детей (20%) диагностирован средний уровень, характеризующийся частичной успешностью выполнения заданий при активной помощи взрослого и допущением одной-двух ошибок. Высокий уровень, предполагающий уверенное и безошибочное выполнение заданий без посторонней поддержки, в исследуемой выборке не был зафиксирован.

Большинство детей не смогли самостоятельно выполнить задание, допустили более четырех ошибок. Анна О. и Лариса О. выполнили задание при помощи взрослого, допустили по две ошибки.

Методика 4 «Какой предмет на ощупь?» (М.И. Земцова).

Цель – исследования уровня сформированности умения различать свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами.

Материал: игрушки, платок, фрукты, бумага, пластмассовые бутылки.

«Ход исследования: в индивидуальном порядке дошкольнику было предложено с закрытыми глазами (глаза ведущий завязывает платком) выбирать предметы и рассказывать о них.

Критерии оценки:

- низкий уровень (1 балл) – ребенок задание самостоятельно выполнить не может, нуждается в помощи взрослого, затрудняется определить на ощупь свойства поверхности предмета, испытывает трудности при словесном описании предмета;
- средний уровень (2 балла) – ребенок понимает суть задания, определяет на ощупь свойства поверхности предмета, при описании предмета нуждается в помощи взрослого, ребенок волнуется, ладошки потеют и дрожат руки;
- высокий уровень (3 балла) – ребенок самостоятельно выполняет задание, определяет на ощупь свойства поверхности предмета, описывает его, чувствует себя уверенно» [18, с. 131].

Результаты исследования уровня сформированности умения различать свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами представлены в Приложении А, таблице А.4 и на рисунке 4.

На основании проведенного исследования выявлено, что низкий уровень сформированности различать свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами у 6 детей (40%), средний уровень у 4 дошкольников (40%), высокий уровень отсутствует.

Большинство детей (60%), принявших участие в эксперименте самостоятельно затруднились выполнить задание, не смогли определить на ощупь свойства поверхности предмета, при описании предметов допускали ошибки, нуждались в помощи взрослого.

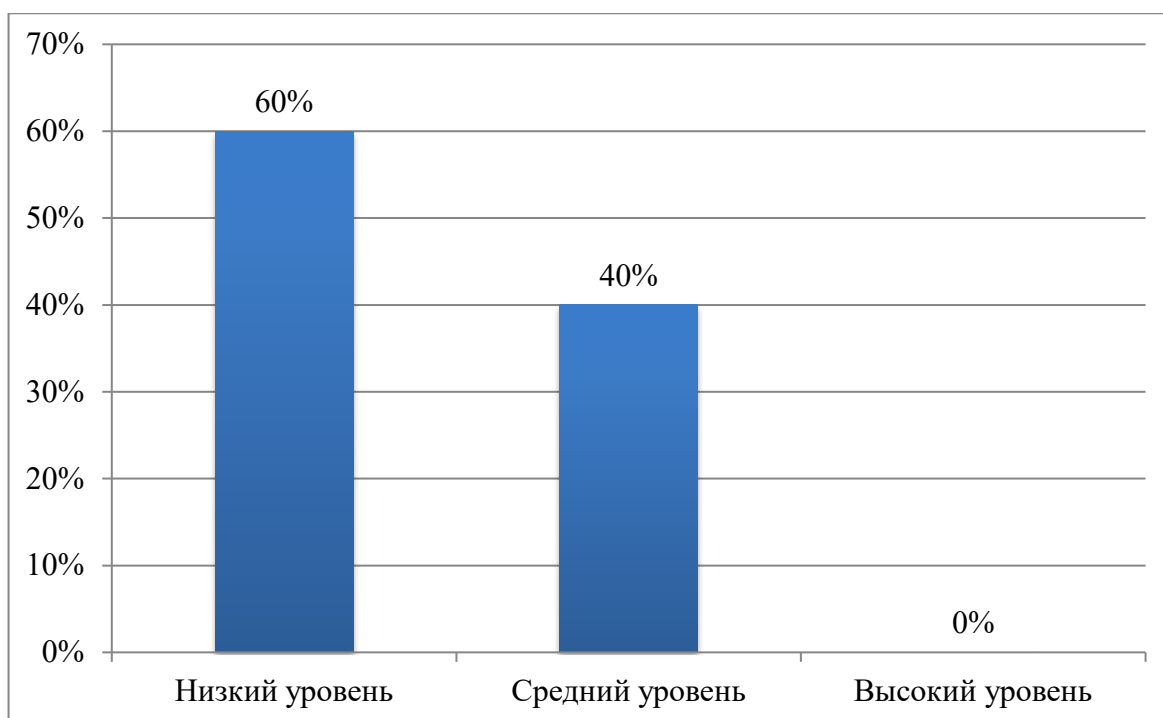


Рисунок 4 – Уровень сформированности умения различать свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами

Анна О., Галина Ш., Лариса О. и Никита А. при выполнении задания поняли суть, определили на ощупь свойства поверхности предмета, но самостоятельно затруднились описать предметы, нуждались в дополнительных вопросах со стороны взрослого.

Девочки заметно волновались, у Анны О. вспотели ладошки, у Ларисы О. дрожали руки.

Результаты уровня сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития представлены на рисунке 5.

Проведенный констатирующий этап эксперимента позволил установить, что у большинства детей 5–6 лет с задержкой психического развития уровень сформированности сенсорных эталонов остается недостаточным для успешного овладения сенсорными представлениями, необходимыми для полноценного восприятия окружающего мира.

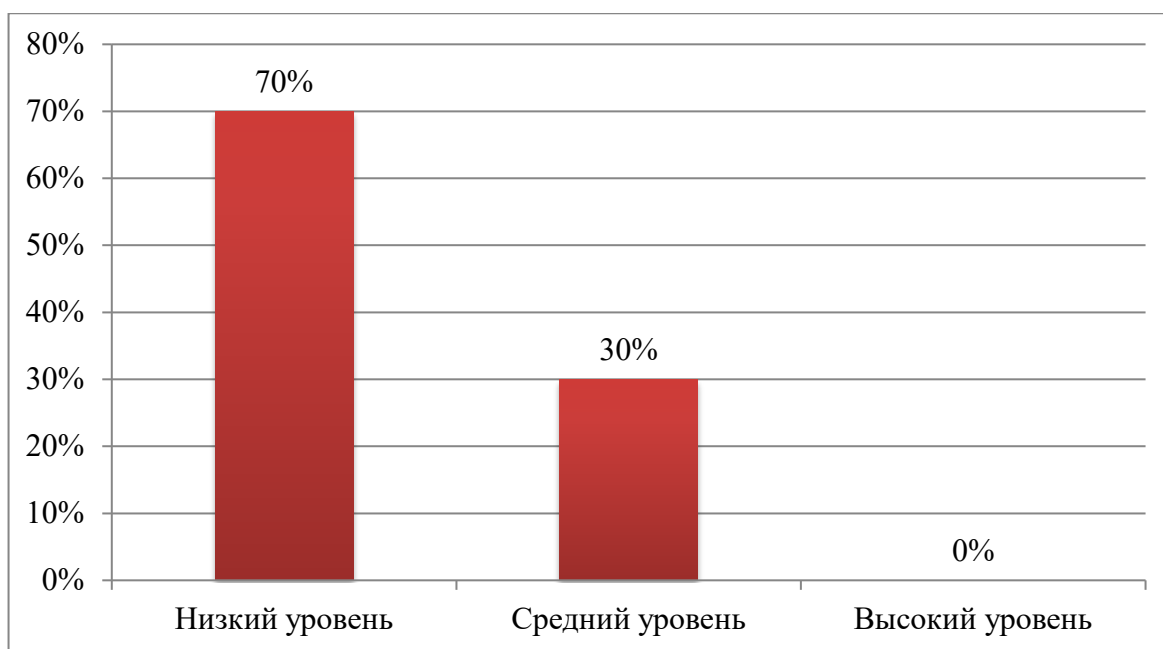


Рисунок 5 – Уровень сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

Распределение участников по уровням сформированности сенсорных эталонов показало следующие результаты:

- низкий уровень зафиксирован у 7 детей (70%), что свидетельствует о выраженных затруднениях в различении и соотнесении таких сенсорных признаков, как цвет, форма и величина с эталонными образцами;
- средний уровень выявлен у 3 детей (30%), что указывает на частичное овладение сенсорными признаками при необходимости внешней поддержки;
- высокий уровень сформированности сенсорных эталонов в исследуемой группе не наблюдался.

Следовательно, дети 5-6 лет с задержкой психического развития нуждаются в специально организованной работе по развитию сформированности сенсорных эталонов, а именно сформированность умения различать цвета, форму, величины и свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами.

2.2 Содержание и организация работы по формированию сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала

Цель формирующего этапа – организовать работу по формированию сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала.

Мы предположили, что формирование сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала будет эффективно, если разработать комплекс дидактических игр по развитию систематизации и использования сенсорных эталонов, развитию действий перцептивного моделирования, развитию познавательных и творческих способностей при обучении конструированию.

В таблице 2 представлено содержание работы по формированию сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала.

«Таблица 2 – Содержание работы по формированию сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала»

Этап	Дидактическая игра	Геометрический материал
Этап 1. Формирование сенсорных эталонов	«Каждую фигуру на свое место»	Круг, квадрат, треугольник, овал,
	«Найди детали такой же формы»	трапеция, параллелепипед
	«Построй лесенку»	Палочки Кюизинера
Этап 2. Обучение перцептивных действий	«Составь предмет из фигурок»	Круг, квадрат, треугольник, овал,
	«Сложи квадрат»	Части квадрата
	«Построй такую же конструкцию»	Круг, квадрат, треугольник, овал, трапеция, параллелепипед
Этап 3. Использование сенсорных эталонов	«Найди пару»	Овощи, фрукты, рыбки с геометрическим узором
	«Четвертый лишний»	Круг, квадрат, треугольник, овал,

Продолжение таблицы 2

Этап	Дидактическая игра	Геометрический материал
Этап 3. Использование сенсорных эталонов	«Найди предмет такой же формы»	Круг, квадрат, треугольник, овал,
	«Покажи детали такого же цвета, формы, величины»	Конструктивные детали с разными эталонами: треугольники, кружки, квадраты
	«Расставь кубики так, как показано на схеме»	
	«Продолжи ряд»	
	«Найди конструкцию по памяти»	Чертежи: круг, квадрат, треугольник, овал, трапеция, параллелепипед
	«Опиши конструктивную деталь, конструкцию по памяти»	
	«Дорисуй чертеж по памяти»	

Работа по формированию сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством геометрического материала проводилась поэтапно в течение двух месяцев» [22, с. 31].

«Этап 1. Формирование сенсорных эталонов.

Игра: «Каждую фигуру на свое место».

Цель: знакомство с видами геометрических фигур, с формами конструктивных деталей» [22, с. 34].

Мы распечатали табличку с нарисованными формами геометрических фигур, сначала предлагали детям простые формы – круг, квадрат, треугольник, задача детей была в том, чтобы правильно положить круг из фланели на нужное место в табличке, потом формы начали усложняться.

Дети в целом отлично справлялись с простыми фигурами, но у Анны О. и Никиты А. при более сложных фигурах начались ошибки, так, они постоянно путали трапецию и параллелепипед.

«Игра: «Найди детали такой же формы».

Цель: закрепление знаний о разновидностях форм конструктивных деталей» [22, с. 35].

Аналогично предыдущей игре на фигуру котика надо наклеить все геометрические пропуски соответствующего цвета. Дети успешно

справлялись с заданием, к концу игры все дети могли четко отличить овал от круга и квадрат от прямоугольника (Приложение Б., рисунок Б.1).

«Игра: «Построй лесенку».

Цель: упражнение в расположении элементов в ряд по величине в убывающем и возрастающем порядке, закрепление умения устанавливать соотношения между элементами по высоте, длине, ширине, толщине» [22, с. 36].

Мы взяли для детей палочки Кюизинера и сначала начали строить лесенку для белочки по величине, сначала от меньшей к большей, чтобы белочка смогла подняться к себе в дупло, потом наоборот, чтобы могла спуститься. У Станислава Я. постоянно возникали проблемы с серединой лестницы, однако сравнение палочек друг с другом постепенно дало результат, и он стал строить лесенку почти без ошибок (Приложение Б, рисунок Б.2).

«Этап 2. Обучение перцептивных действий.

Игра: «Составь предмет из фигурок».

Цель: зрительно учить расчленять форму контурного изображения предмета на составные части, соответствующие известным геометрическим фигурам, воссоздать форму предмета из геометрических фигур.

С этой игрой дети справлялись прекрасно, строили из предложенного набора и машинку, и паровозик, и домик с трубой и дымом, трудностей с этой игрой не возникло ни у кого (Приложение Б, рисунок Б.6).

Игра: «Сложи квадрат».

Цель: воссоздание формы квадрата из частей.

С этой игрой сложно было практически всем детям, потому что они сначала не разобрались, как устроить части конструктора на месте. Однако вместе с воспитателем постепенно разобрались. Отказались строить и играть Дмитрий Е. и Никита А. (Приложение Б, рисунок Б.7).

Игра: «Построй такую же конструкцию».

Цель: зрительно учить расчленять форму контурного изображения конструкции, воссоздавать конструкцию из геометрических фигур.

С этим конструктором и предложенными эталонами дети справлялись хорошо, с удовольствием строили гараж, зоопарк, город (Приложение Б, рисунок Б.8)» [22, с. 41].

Этап 3. Использование сенсорных эталонов.

Игра: «Найди пару».

Цель: тренировка в группировании с учетом выделения одинаковых предметов.

Сначала мы напечатали и нарезали для детей простые карточки – одинаковые овощи, фрукты, тапочки одного цвета, с этим заданием у детей сложностей не возникло. Потом мы усложнили задание, и напечатали носки и варежки с геометрическими узорами, тут у Димы Е., Жени У. и Ларисы О. возникли сложности, потому что дети могли находить варежки или носки по цвету, а вот сравнивать геометрические узоры для них оказалось сложно, они часто ошибались (Приложение Б, рисунок Б.3).

Поэтому для них мы рисовали и усложняли узоры на карточках постепенно, и это дало свой результат, на цветных рыбках с разными геометрическими полосами, волнами, кружочками они научились подбирать пару и по узору в том числе.

«Игра: «Четвертый лишний».

Цель: тренировка в выделении одинаковых конструктивных деталей, существенных признаков и в обобщении.

Для этой игры использовали несложные геометрические формы и узоры, дети отлично справлялись с игрой, Лариса О. делала успехи, практически не ошибалась (Приложение Б, рисунок Б.4).

Игра: «Найди предмет такой же формы».

Цель: развитие действий соотнесения предмета с эталоном» [22, с. 38].

С этой игрой возникли сложности у Оли В. и Вити С., они никак не могли соотнести предметы одной формы, особенно сложно было с рядами

овала и круга, дети постоянно путали круг и овал, и пытались заменить одни предметы на другие – положить вместе арбуз и дыню, потому что фрукты, мяч и шарик, потому что игрушки (Приложение Б, рисунок Б.5).

«В основе развития познавательных способностей лежат действия наглядного моделирования. Использование заместителей в конструктивных заданиях.

Игры: «Покажи детали такого же цвета, формы, величины», «Расставь кубики так, как показано на схеме», «Продолжи ряд».

Цель: соотнесение признаков конструктивных деталей с заданными эталонами» [22, с. 49].

С этой игрой дети прекрасно справились, для них уже практически не составляет труда соотнести цвет и форму, с величиной и дальностью, близостью еще есть проблемы у Ларисы О. и Жени У., но ошибок уже намного меньше (Приложение Б, рисунок Б.9).

Игры: «Найди конструкцию по памяти», «Опиши конструктивную деталь, конструкцию по памяти», «Дорисуй чертеж по памяти».

Цель: развитие творческих способностей при обучении конструированию» [4, с. 50].

Детям было немного сложно дорисовывать чертеж и продолжать ряд, однако рисовать им понравилось, задание они выполняли все (Приложение Б, рисунок Б.10).

Исходя из предложенных игр, после их проведения наблюдается стойкое улучшение работы с геометрическими представлениями у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Все дети научились отличать друг от друга круг, квадрат, прямоугольник, треугольник, овал, стали узнавать и понимать разницу между более сложными и более простыми геометрическими фигурами, стали делить предметы по форме и цвету, размеру, научились продолжать логические ряды и дорабатывать чертежи.

Предложенная работа эффективно корректирует и улучшает геометрические представления детей, их навыки перцептивного моделирования, способствует развитию познавательных и творческих способностей.

2.3 Динамика уровня сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

По завершении формирующего этапа была проведена контрольная диагностика, направленная на оценку эффективности использованных методов педагогического воздействия.

Цель контрольного среза заключалась в выявлении изменений уровня сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития, а именно – способности различать цвета и соотносить их с эталонными образцами.

Анализ полученных данных, представленных в Приложении В (таблица В.1) и на рисунке 6, продемонстрировал положительную динамику в развитии цветоразличения у детей экспериментальной группы.

После реализации коррекционно-развивающей программы зафиксированы следующие изменения. Число детей с низким уровнем сформированности данного умения снизилось на 30%, что свидетельствует о частичном преодолении первоначальных трудностей в распознавании и классификации цветовых признаков.

Средний уровень сформированности навыка увеличился на 30%, что указывает на успешное усвоение сенсорного материала при опоре на внешнюю помощь и использование наглядных опор.

Высокий уровень, предполагающий полное и самостоятельное владение умением соотносить цвета с эталонами, не был достигнут, что отражает необходимость продолжения целенаправленной работы по формированию сенсорных представлений у данной категории детей.

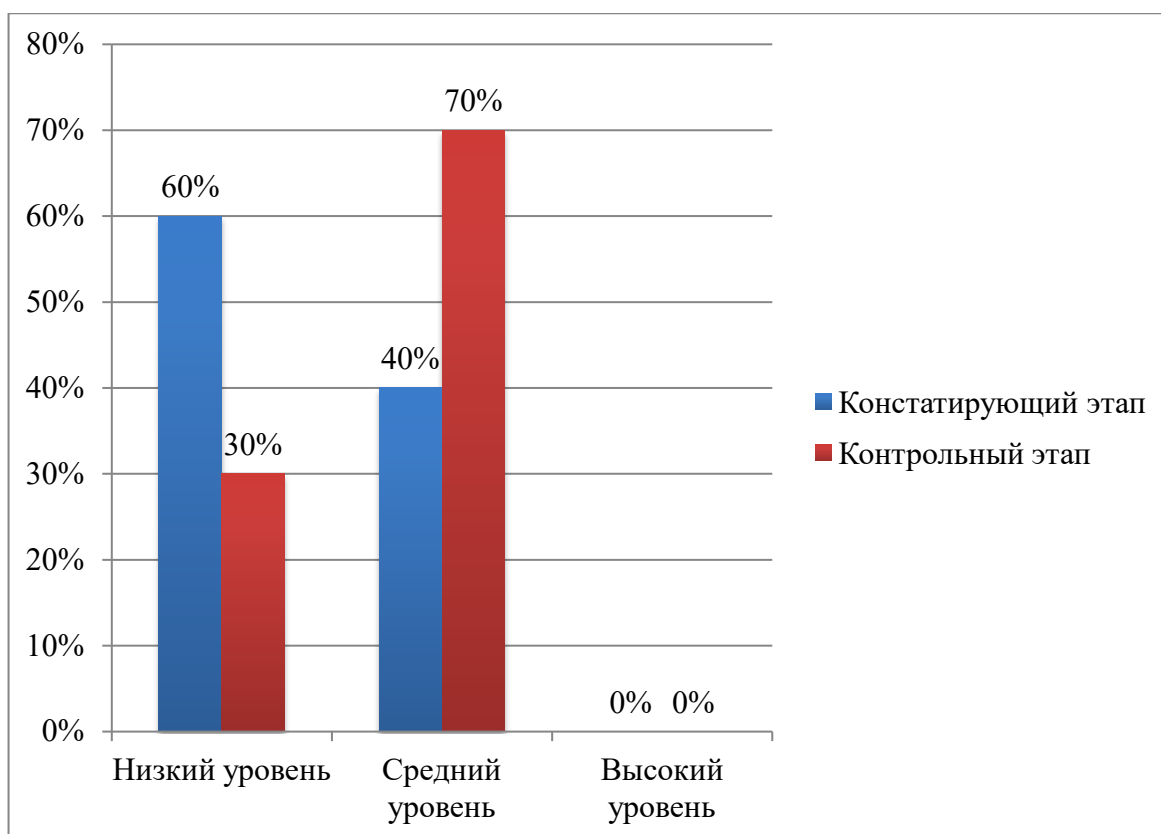


Рисунок 6 – Уровень сформированности умения различать цвета и соотносить их с эталонами

Большинство детей при выполнении задания поняли суть, но самостоятельно затруднились найти цвет, который слышали, при раскладывании кружков в коробочки по соответствующему цвету допустили менее четырех ошибок, при назывании цветов кружков и коробочек допустили одну-две ошибки.

Результаты исследования уровня сформированности умения различать форму в соответствии с эталонами представлены в Приложении В, таблице В.2 и на рисунке 7.

Контрольный срез определил, что после проведения формирующей работы низкий уровень сформированности умения различать форму в соответствии с эталонами у детей 5-6 лет с задержкой психического развития сократился на 30%, средний уровень возрос на 30%, высокий уровень отсутствует.

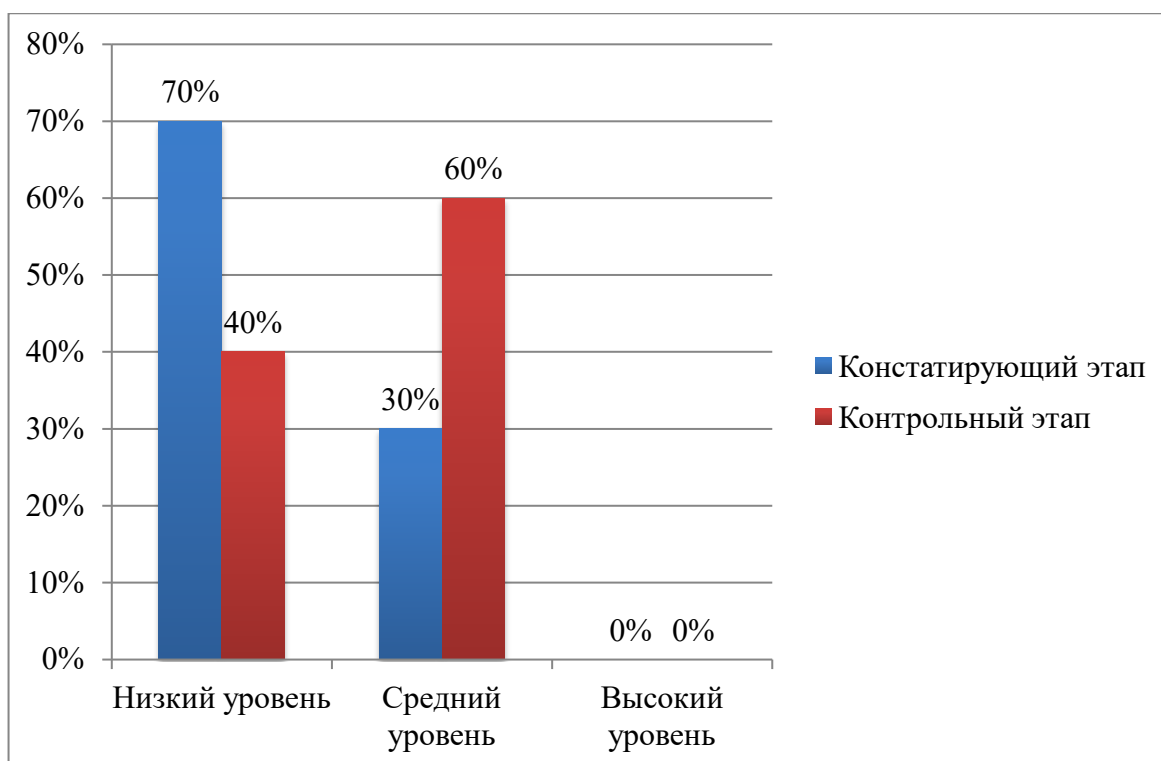


Рисунок 7 – Уровень сформированности умения различать форму в соответствии с эталонами

Большинство детей затруднились самостоятельно выполнить задание, однако при помощи подсказок взрослого соотнесли схожие по форме фигуры и предметы.

Результаты исследования уровня сформированности умения различать величины в соответствии с эталонами представлены в Приложении В, таблице В.3 и на рисунке 8.

Контрольный срез определил, что после проведения формирующей работы низкий уровень сформированности умения различать величины в соответствии с эталонами у детей 5-6 лет с задержкой психического развития сократился на 30%, средний уровень возрос на 30%, высокий уровень отсутствует. Половина детей выполнили задание при помощи взрослого, допустили по две ошибки.

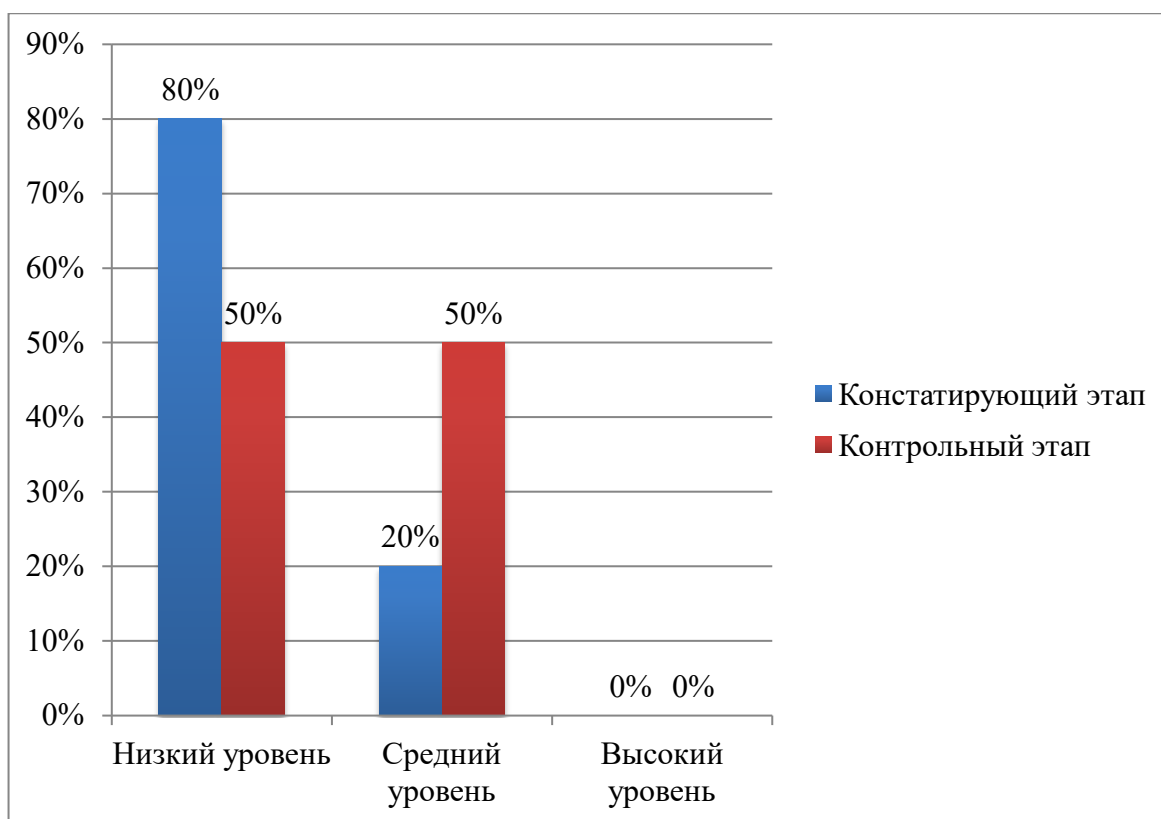


Рисунок 8 – Уровень сформированности умения различать величины в соответствии с эталонами

Результаты исследования уровня сформированности умения различать свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами представлены в Приложении В, таблице В.4 и на рисунке 9.

Контрольный срез определил, что после проведения формирующей работы низкий уровень сформированности умения различать свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами у детей 5-6 лет с задержкой психического развития сократился на 40%, средний уровень возрос на 40%, высокий уровень отсутствует.

Большинство детей при выполнении задания поняли суть, определили на ощупь свойства поверхности предмета, но самостоятельно затруднились описать предметы, нуждались в дополнительных вопросах со стороны взрослого.

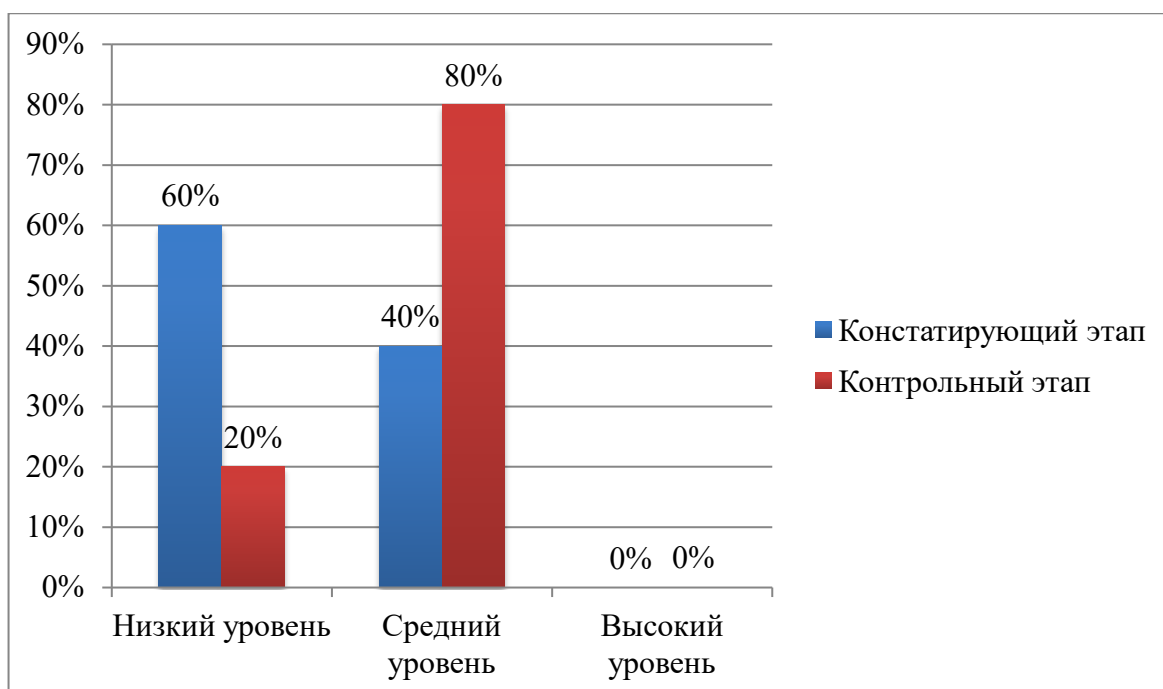


Рисунок 9 – Уровень сформированности умения различать свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами

Результаты уровня сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития представлены на рисунке 10.

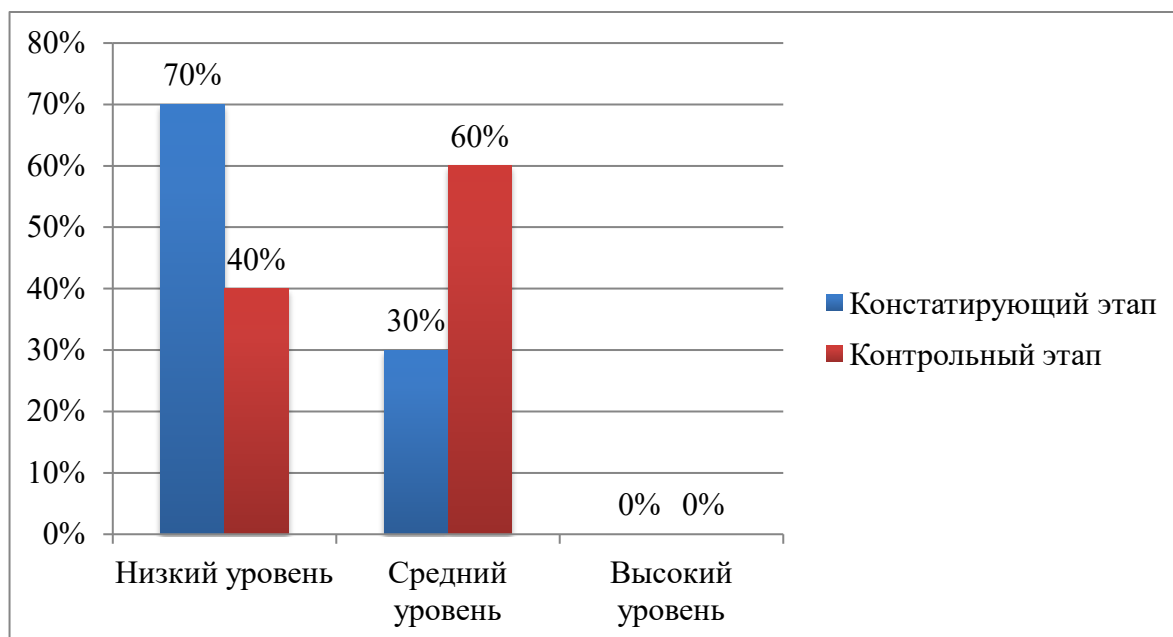


Рисунок 10 – Уровень сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

На основании проведенного исследования на контрольном этапе были сделаны следующие выводы:

- низкий уровень сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития сократился на 30%;
- средний уровень сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития возрос на 30%;
- высокий уровень сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития отсутствует.

Несмотря на отсутствия высокого уровня сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития наблюдается тенденция роста.

Следовательно, предложенная работа эффективно корректирует и улучшает геометрические представления детей, их навыки перцептивного моделирования, способствует развитию познавательных и творческих способностей. У детей повысился уровень сформированность умения различать цвета, форму, величины и свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами, что подтверждает гипотезу исследования.

Заключение

Структурно психика ребенка с ЗПР имеет достаточно сложное строение, поскольку первичное нарушение развития одного из психических процессов или образований может привести к вторичным и третичным дефектам, за которыми первоначальная причина ЗПР будет скрыта, и потребуются тщательная дифференциальная диагностика для выявления степени изменения и первичности или вторичности сформированных дефектов психического развития.

Одними из инновационных технологий эффективного обучения в современном педагогическом процессе являются дидактические игры. Дидактическая игра как обучающий инструмент уникальна тем, что она реализуется в форме наиболее привычной для детей игровой деятельности, но содержит в себе определенный замысел, продиктованный целью игры и поставленными в ее содержании задачами. Игра является одним из наиболее эффективных инструментов управления учебно-воспитательным процессом, осуществляемым с детьми в условиях дошкольного учреждения, поскольку в игре активизируются основные процессы психики, развивается интеллект и эмоциональная сфера, так как дети воспринимают игру с точки зрения захватывающей, инверсной активности.

Таким образом, поскольку дидактические задачи от ребенка скрыты за игровой деятельностью, он решает их, исходя из мотивации любопытства, познавательной активности, а не исходя из мотивов, выполнить учебную задачу. Поэтому дидактическую игру можно назвать одним из наиболее эффективных стимуляторов познавательной, интеллектуальной и коммуникативной деятельности и активности детей, особенно в дошкольном возрасте, когда игровая деятельность для ребенка является преобладающей.

На основании проведенного исследования на констатирующем этапе были сделаны следующие выводы, что дети 5-6 лет с задержкой психического развития нуждаются в специально организованной работе по развитию

сформированности сенсорных эталонов, а именно сформированность умения различать цвета, форму, величины и свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами.

На констатирующем этапе исследования дети научились отличать друг от друга круг, квадрат, прямоугольник, треугольник, овал, стали узнавать и понимать разницу между более сложными и более простыми геометрическими фигурами, стали делить предметы по форме и цвету, размеру, научились продолжать логические ряды и достраивать чертежи. Предложенная работа эффективно корректирует и улучшает геометрические представления детей, их навыки перцептивного моделирования, способствует развитию познавательных и творческих способностей.

На основании проведенного исследования на констатирующем этапе были сделаны следующие выводы: низкий уровень сократился на 30%; средний уровень возрос на 30%; высокий уровень отсутствует. Несмотря на отсутствия высокого уровня сформированности сенсорных эталонов у детей 5-6 лет с задержкой психического развития наблюдается тенденция роста.

Следовательно, предложенная работа эффективно корректирует и улучшает геометрические представления детей, их навыки перцептивного моделирования, способствует развитию познавательных и творческих способностей. У детей повысился уровень сформированности умения различать цвета, форму, величины и свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами, что подтверждает гипотезу исследования.

Список используемой литературы

1. Абраухова В. В. Дошкольная педагогика. Воспитание и развитие детей в ДОО: учебное пособие. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. 116 с.
2. Азбукина Е. Ю. Основы специальной педагогики и психологии: учебник. Москва: ИНФРА-М, 2025. 396 с.
3. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебное пособие. Москва: Издательство ВЛАДОС, 2018. 143 с.
4. Вакуленко Л. С. Воспитание и обучение детей с нарушениями речи. Психология детей с нарушениями речи: учебно-методическое пособие. Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2024. 272 с.
5. Вартан В. П. Сенсорное развитие дошкольников. Минск: БрГУ, 2017. 322 с.
6. Венгер Л. А. Генезис сенсорных способностей. М.: Педагогикапресс, 2016. 56 с.
7. Глухов В. П. Дефектология. Специальная педагогика и специальная психология: курс лекций. Москва: МПГУ, 2017. 312 с.
8. Дети радуги: методический комплекс к адаптированной образовательной программе для дошкольников с ЗПР и сочетанными нарушениями: методическое пособие / под ред. Н. В. Микляевой. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. 213 с.
9. Дети радуги: конструктор индивидуальной и рабочей программы для детей с ЗПР и ТНР: методическое пособие / под ред. Н. В. Микляевой. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. 138 с.
10. Елецкая О. В. Специальная педагогика: учебное пособие с практикумом для вузов. Москва: Издательство ВЛАДОС, 2019. 478 с.
11. Жихарева Ю. Б. Практические рекомендации для специалистов и родителей по воспитанию, развитию и коррекции детей. Из опыта работы

детского логопеда и психолога: методическое пособие. Москва : ВЛАДОС, 2021. 103 с.

12. Защирина О. В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие. СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. 166 с.

13. Иванов В. Н. Сенсорное воспитание детей раннего возраста через восприятие цвета: модель воспитания детей раннего возраста. М.: ВЛАДОС, 2016. 310 с.

14. Кириенко С. Д. Дошкольная педагогика: учебное пособие. Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2020. 289 с.

15. Кириенко С. Д. Дошкольная педагогика: учебное пособие. Москва: ИНФРА-М, 2024. 272 с.

16. Морозова В. В. Логопедическая работа с детьми с задержкой психического развития: учебно-методическое пособие. Москва: ИНФРА-М, 2024. 48 с.

17. На крыльях детства: ресурсы современного коррекционно-развивающего пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья: поиски и достижения : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (18-19 марта 2019 года) / под общ. ред. Л. А. Головниц, А. В. Кротковой, Н. В. Микляевой. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. 235 с.

18. Неретина Т. Г. Коррекционно-воспитательная работа с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития: учебное пособие. Москва: ИНФРА-М, 2025. 308 с.

19. Неретина Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебно-методический комплекс. 5-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА, 2024. 376 с.

20. Пенин Г. Н. Специальная педагогика: учебник: в 3 томах. Том 1. История специальной педагогики. 2-е изд., испр. и доп. Москва: ИНФРА-М, 2023. 357 с.

21. Роготнева А. В. Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками: методическое пособие. Москва: Издательство ВЛАДОС, 2019. 104 с.
22. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для педагога-дефектолога. Москва: Издательство ВЛАДОС, 2018. 256 с.
23. Титовец Т. Е. Дошкольная педагогика: учебное пособие. Минск: РИПО, 2024. 360 с.
24. Шафажинская Н. Е. Дефектология: учебное пособие. Москва: ИНФРА-М, 2023. 180 с.
25. Шубина К. А. Сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития: диагностика сенсорно-перцептивной сферы и функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Программа психолого-педагогического сопровождения. Игровые технологии развития: учебно-методическое пособие. Москва: Издательский Центр ВЛАДОС, 2023. 110 с.

Приложение А

Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента

Таблица А.1 – Результаты исследования уровня сформированности умения различать цвета и соотносить их с эталонами

Дошкольник	Балл	Уровень
Анна О.	2	Средний
Виктор С.	1	Низкий
Галина Ш.	2	Средний
Дмитрий Е.	1	Низкий
Евгений У.	1	Низкий
Лариса О.	2	Средний
Марина К.	1	Низкий
Никита А.	2	Средний
Ольга В.	1	Низкий
Станислав Я.	1	Низкий

Таблица А.2 – Результаты исследования уровня сформированности умения различать форму в соответствии с эталонами

Дошкольник	Балл	Уровень
Анна О.	2	Средний
Виктор С.	1	Низкий
Галина Ш.	2	Средний
Дмитрий Е.	1	Низкий
Евгений У.	1	Низкий
Лариса О.	2	Средний
Марина К.	1	Низкий
Никита А.	1	Низкий
Ольга В.	1	Низкий
Станислав Я.	1	Низкий

Продолжение Приложения А

Таблица А.3 – Результаты исследования уровня сформированности умения различать величины в соответствии с эталонами

Дошкольник	Балл	Уровень
Анна О.	2	Средний
Виктор С.	1	Низкий
Галина Ш.	1	Низкий
Дмитрий Е.	1	Низкий
Евгений У.	1	Низкий
Лариса О.	2	Средний
Марина К.	1	Низкий
Никита А.	1	Низкий
Ольга В.	1	Низкий
Станислав Я.	1	Низкий

Таблица А.4 – Результаты исследования уровня сформированности умения различать свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами

Дошкольник	Балл	Уровень
Анна О.	2	Средний
Виктор С.	1	Низкий
Галина Ш.	2	Средний
Дмитрий Е.	1	Низкий
Евгений У.	1	Низкий
Лариса О.	2	Средний
Марина К.	1	Низкий
Никита А.	2	Средний
Ольга В.	1	Низкий
Станислав Я.	1	Низкий

Приложение Б

Дидактический материал



Рисунок Б.1 – Дидактический материал к игре «Найди детали такой же формы»

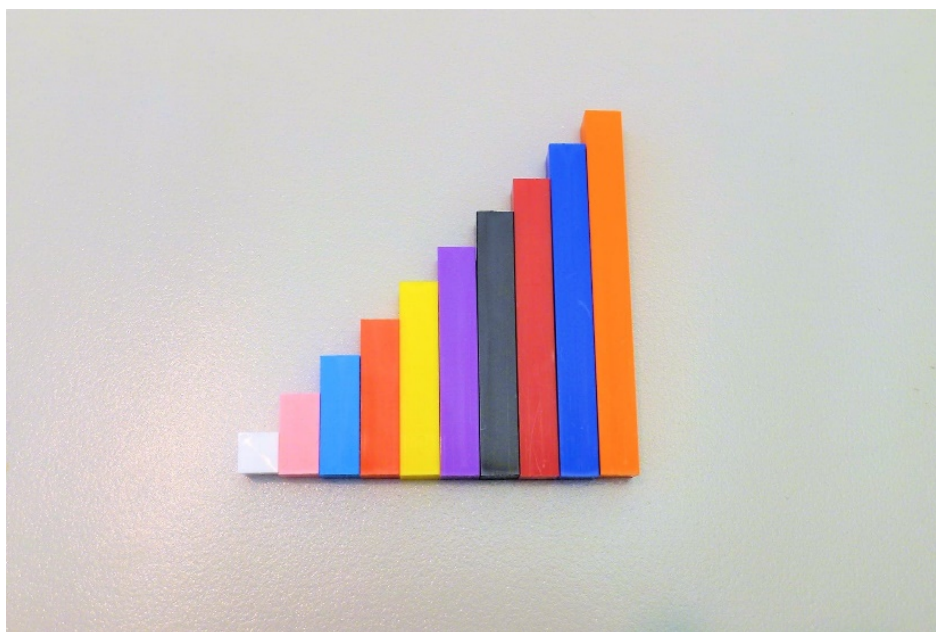


Рисунок Б.2 – Дидактический материал к игре «Построй лесенку»

Продолжение Приложения Б

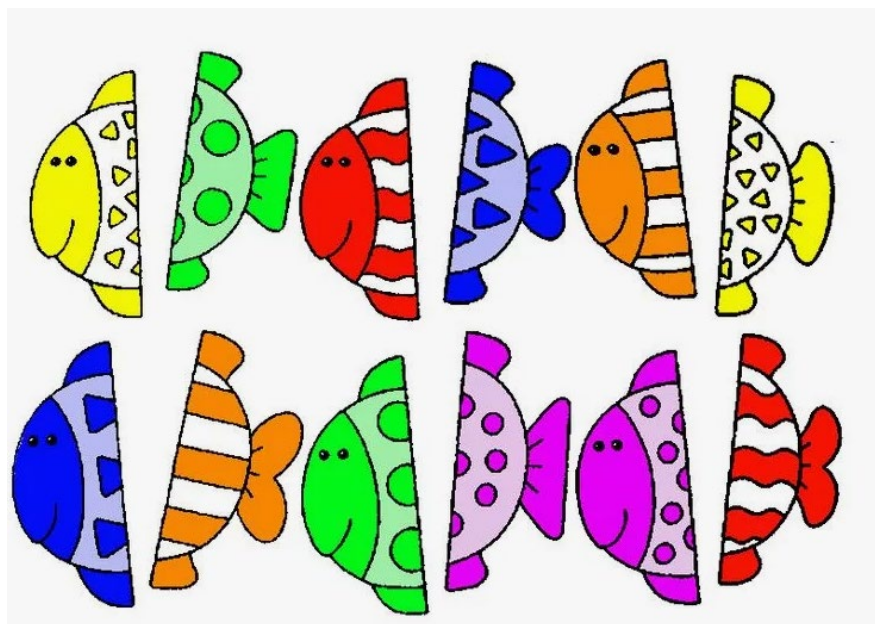


Рисунок Б.3 – Дидактический материал к игре «Найди пару»

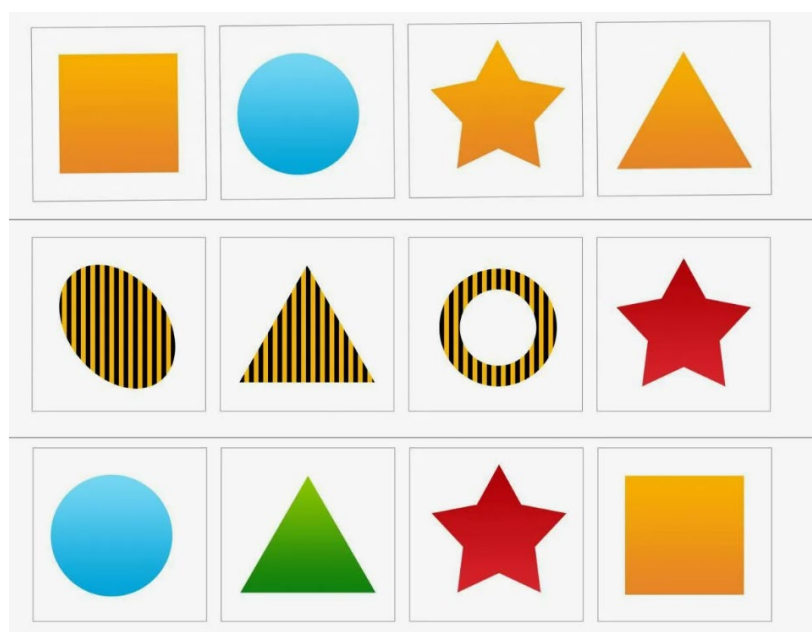


Рисунок Б.4 – Дидактический материал к игре «Четвертый лишний»

Продолжение Приложения Б



Рисунок Б.5 – Дидактический материал к игре «Найди предмет такой же формы»

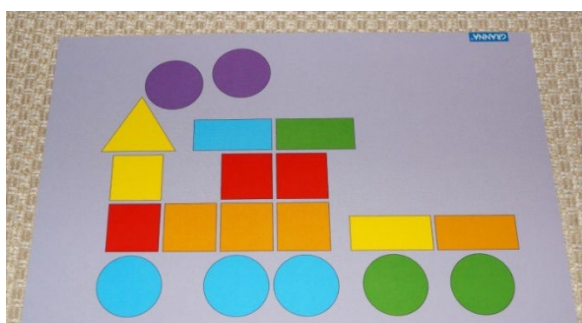


Рисунок Б.6 – Дидактический материал к игре «Составь предмет из фигурок»

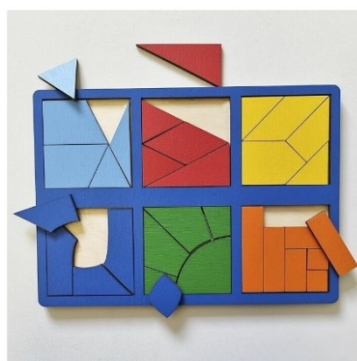


Рисунок Б.7 – Дидактический материал к игре «Сложи квадрат»

Продолжение Приложения Б



Рисунок Б.8 – Дидактический материал к игре «Построй такую же конструкцию»

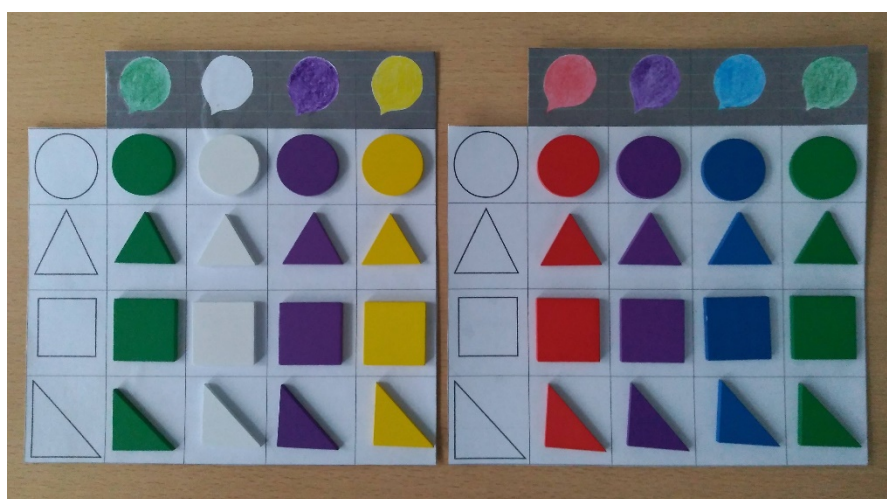


Рисунок Б.9 – Дидактический материал к играм «Покажи детали такого же цвета, формы, величины», «Расставь кубики так, как показано на схеме», «Продолжи ряд»

Продолжение Приложения Б



Рисунок Б.10 – Дидактический материал к играм «Найди конструкцию по памяти», «Опиши конструктивную деталь, конструкцию по памяти», «Дорисуй чертеж по памяти»

Приложение В

Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента

Таблица В.1 – Результаты исследования уровня сформированности умения различать цвета и соотносить их с эталонами

Дошкольник	Балл	Уровень
Анна О.	2	Средний
Виктор С.	2	Средний
Галина Ш.	2	Средний
Дмитрий Е.	1	Низкий
Евгений У.	2	Средний
Лариса О.	2	Средний
Марина К.	1	Низкий
Никита А.	2	Средний
Ольга В.	2	Средний
Станислав Я.	1	Низкий

Таблица В.2 – Результаты исследования уровня сформированности умения различать форму в соответствии с эталонами

Дошкольник	Балл	Уровень
Анна О.	2	Средний
Виктор С.	1	Низкий
Галина Ш.	2	Средний
Дмитрий Е.	2	Средний
Евгений У.	1	Низкий
Лариса О.	2	Средний
Марина К.	1	Низкий
Никита А.	2	Средний
Ольга В.	1	Низкий
Станислав Я.	2	Средний

Продолжение Приложения В

Таблица В.3 – Результаты исследования уровня сформированности умения различать величины в соответствии с эталонами

Дошкольник	Балл	Уровень
Анна О.	2	Средний
Виктор С.	1	Низкий
Галина Ш.	2	Средний
Дмитрий Е.	2	Средний
Евгений У.	1	Низкий
Лариса О.	2	Средний
Марина К.	1	Низкий
Никита А.	1	Низкий
Ольга В.	2	Средний
Станислав Я.	1	Низкий

Таблица В.4 – Результаты исследования уровня сформированности умения различать свойства поверхности предмета в соответствии с эталонами

Дошкольник	Балл	Уровень
Анна О.	2	Средний
Виктор С.	1	Низкий
Галина Ш.	2	Средний
Дмитрий Е.	2	Средний
Евгений У.	2	Средний
Лариса О.	2	Средний
Марина К.	1	Низкий
Никита А.	2	Средний
Ольга В.	2	Средний
Станислав Я.	2	Средний