

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В. П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

**Аникушкина Наталья Константиновна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ВОСПРИЯТИЯ  
СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С  
НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

Направление подготовки 37.04.01 Психология  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Психологическое консультирование и психотерапия

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

заведующий кафедрой

доктор психол. н., доцент Е.А. Черенева  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

06.12.24 Е.А. Черенева  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
канд. психол. н., доцент Н.Ю. Верхотурова  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

06.12.24 Н.Ю. Верхотурова  
(дата, подпись)

Научный руководитель  
канд. психол. н., доцент Н.Ю. Верхотурова  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

06.12.24 Н.Ю. Верхотурова  
(дата, подпись)

Обучающийся Н.К. Аникушкина  
(фамилия, инициалы)

06.12.24 Н.К. Аникушкина  
(дата, подпись)

Красноярск, 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	12
§1.1. Восприятие сенсорных эталонов как проблема исследований в психологии.....	12
§1.2. Становление сенсорного восприятия детей дошкольного возраста..	22
§1.3. Современное состояние изучения проблемы восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения.....	30
Выводы по первой главе.....	35
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ .....	37
§2.1. Модель, методы и организация исследования .....	37
§2.2. Особенности восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения.....	52
Выводы по второй главе.....	70
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ВОСПРИЯТИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ .....	72
§3.1. Научно-методологические подходы к коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения.....	72
§3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного с нарушением зрения	77

§3.3. Анализ эффективности реализации психологической программы коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения .....	100
Выводы по третьей главе.....	123
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	125
Библиография .....	131
Приложение .....	141

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** С улучшением качества жизни современного общества увеличивается цифровизация, и информатизация всех сфер жизни человека особую важность приобретают вопросы отсутствия современной модели диагностических исследований по вопросам интерпретации и оценки индикаторов по уровню развития восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Исходя из этого, возникает проблема в условиях современной образовательной среды к воспитанникам предъявляются высокие требования, начиная с дошкольного возраста. Неспособность восприятие материала в дошкольном возрасте затрудняет усвоение обязательной программы.

Основную группу неуспевающих дошкольников составляют дети с нарушением зрения, у которых отмечается сенсорная неподготовленность к учебному процессу, недостаточность представлений об окружающем мире, отсутствие умений использования сохранных органов чувств.

В настоящее время одним из актуальных направлений в психолого–педагогических исследованиях является изучение восприятие сенсорных эталонов дошкольников с нарушением зрения.

По данным исследований Е.И. Тихеева (1981), А.В. Запорожец (2000), А.П. Усова (2005) и восприятие сенсорных эталонов справедливо считать, направленно на обеспечение полноценного интеллектуального развития, основных сторон дошкольного воспитания.

Ученые в своих работах приводят в качестве причины недостатка восприятия сенсорных эталонов детей с нарушением зрения Ю.А. Кулагина (1969), Л.П. Григорьевой (1983) и др.

Психологическим аспектом слабовидящих детей занимался А.Г. Литвак (1998). Вопросами пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения занимались В.А. Кручинин (1991), И.С. Моргулис (1983).

Исследования во взаимосвязи осязания и зрения у детей дошкольного возраста принадлежат (В.П. Зинченко 1969; А.Г. Ружской 1989).

Огромную практическую значимость в вопросе воспитания незрячих и слабовидящих детей внесли исследования (Л.И. Плаксиной 2003; В.З. Денискиной 2004).

Специальные исследования психологов показывают значение сенсорного развития в дошкольном возрасте переоценить трудно. Именно этот возраст большинством исследователей (А.В. Запорожец 2000; А.П. Усова 2005; И.П. Павлов 2014; Л.С. Выготский 1984 и др.) считается наиболее благоприятным для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогики (Ф. Фрёбель 2001; М. Монтессори 1952; Ж. Декроли 2000).

Известные представители отечественной дошкольной педагогики и психологии (Е.И. Тихеева 1981; А.В. Запорожец 2000; А.П. Усова 2005 и др.) справедливо считали, что сенсорное развитие, направленное на обеспечение полноценного интеллектуального развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания.

На сегодняшний день существует необходимость исследования сенсорного воспитания детей с нарушениями зрения, как одного из важнейших направлений всестороннего развития личности ребёнка.

Об этом свидетельствует недостаточная представленность комплексных разработок в теории и практике психологии и педагогики детей с нарушением зрения психического развития.

Анализ состояние изучения проблемы восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения позволил выделить **противоречия:**

— существуют многочисленные психологические исследования, раскрывающие феноменологическую сущность восприятия, его содержание, механизмы в детском возрасте, но фрагментарно описана данная проблема в контексте детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

— возрастает количество дошкольников с нарушением зрения, у которых выражены стойкие нарушения восприятия, и в то же время не разработана модель комплексной психологической диагностики имеющих трудностей в развитии восприятия сенсорных эталонов у данного контингента детей.

— разработаны различные упражнения по развитию восприятия детей дошкольного возраста с нарушением зрения, однако, мало разработано современных программ и технологий психологической коррекции восприятия сенсорных эталонов у данного контингента детей.

— проблема трудностей восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения прослеживается в трудах многочисленных авторов, однако, до сих пор в практике работы психолога отсутствует единая система диагностической, коррекционно-развивающей и профилактической работы по своевременному устранению имеющих трудностей детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

**Проблема исследования.** Заключается в изучении особенностей восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением и зрения; теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику психологической программы коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

**Объект исследования:** восприятие сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

**Предмет исследования:** психологическая программа коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенностями восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения являются: недостаточный для возрастной нормы объём, слабость переработки перцептивной информации; низкий уровень развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, а также трудности понимания лексических значений в восприятии сенсорных эталонов

у изучаемого контингента детского возраста. Эффективность коррекции имеющихся нарушений может быть повышена при условии разработанной нами психологической модели комплексной диагностики и программы психологической коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного с нарушением зрения.

**Цель исследования.** Изучить особенности восприятия сенсорных эталонов дошкольников с нарушением зрения; теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы коррекции восприятия сенсорных эталонов у данного контингента дошкольников.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были поставлены и решены следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, определить её современное состояние.
2. Экспериментально изучить особенности восприятия сенсорных эталонов детей дошкольников с нарушением зрения.
3. Разработать психологическую программу коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольников с нарушением зрения и определить ее эффективность.

**Теоретической и методологической основой исследования** являлись научные положения отечественной и зарубежной психологии:

— ключевые положения теории развития высших психических функций, в том числе восприятия Л.С. Выготский (2005), П.Я. Гальперин (2007), А.Н. Леонтьев (2005), Д.Н. Узнадзе (2004);

— теории об восприятие как комбинации отдельных образов и ощущений В. Вундт (1927) и Э. Титченер (1927);

— ключевые положения теории М. Вейтгеймер (1912), К. Коффка (1912) В. Келер (1912), об образах восприятия предметов не только целостно, но и фрагментарно, рассматривание составных элементов отдельно или в сумме их



свойств;

— теория бессознательных умозаключений Г. Гельмгольц (1867) стимуляции, поступающей со стороны окружающей среды через органы чувств человека и представленной в виде ощущений, недостаточно для построения полного и правильного образа воспринимаемого объекта;

— концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского (1934);

— теории о феноменологической природе восприятия её структуре и механизмах: психологические (П. Жане, 1913; В.И. Голод, 1926; А.Р. Лурия, 1954), биогенетические (И.П. Павлов, 1951; З. Фрейд, 1923), филогенетические (Л.Э. Семёнова, 2000; Л.С. Выготский, 1934);

— об особенностях психического развития детей с нарушением зрения (А.Г. Литвак 1998; Л.И. Плаксиной 2003; В.З. Денискиной 2004);

— Коррекционно-педагогические пособия-руководства для работы детском дошкольном учреждении (М.И. Земцова 1980; Л.И. Солнцева 2004; В.А. Феоктистова 1993);

— об особенностях восприятия сенсорных эталонов детей с нарушением зрения психического развития А.Г. Литвак 1998);

— научно-методологические подходы и принципы разработки психокоррекционных программ для детей с нарушением зрения (Л.А. Дружинина 2010; Л.Б. Осипова 2010; Л.И. Плаксиной 2003).

**Методы исследования** были определены целью, гипотезой, задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические методы, которые включали в себя: аналитический обзор литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и



контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

Результаты исследования анализировались с использованием методов количественной и качественной обработки материала, интерпретационных методов исследования.

С целью реализации исследования нами были отобраны следующие **психодиагностические методики**: методика «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988) [59, с. 29]; методика «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А. Стребелевой (2014) [58, с.15]; методика «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М.И. Земцовой (1988) [59, с. 29]; комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952) [60, с. 30]; анкета для родителей по выявлению уровня сформированности восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

**Организация исследования.** Базой для реализации исследования явилось МАДОУ № 110. В эксперименте участвовали 24 воспитанников второй младшей группы и старшей группы. Общий объем экспериментальной выборки составил 40 среди них 15 мальчиков и 25 девочек. В исследовании принимали участие дошкольники, имеющие заключение ПМПК «Амблиопия и косоглазие», «Слабовидящие дети».

**Этапы проведения исследования.** Исследование проводилось в четыре этапа с 2022 года 2024 года.

*Первый этап – подготовительный* (октябрь 2022 – май 2022 г.). На данном этапе проходило изучение и анализ общей и специальной психолого-педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования, определение её современного состояния.

*Второй этап – констатирующий* (сентябрь 2023 – ноябрь 2023 г.). Выявление особенностей развития восприятия сенсорных эталонов у дошкольников с нарушением зрения на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

*Третий этап – формирующий* (декабрь 2023 – май 2024 г.). Разработка и реализация программы психологической коррекции восприятия сенсорных эталонов у дошкольников с нарушением зрения.

*Четвертый этап – контрольный* (сентябрь 2024 – октябрь 2024 г.). Состоит в реализации контрольного эксперимента, в анализе полученных результатов эмпирического исследования и оценке эффективности психологической программы по коррекции восприятия сенсорных эталонов у дошкольников с нарушением зрения. Осуществлялись обобщение и сравнение полученных результатов исследования, полученных нами на этапах констатирующего и контрольного этапов исследования.

**Научная новизна исследования:**

— Разработана модель исследования, которая включает в себя компоненты, параметры, этапы, критерии и индикаторы оценки уровня сформированности восприятия сенсорных эталонов у воспитанников дошкольного возраста с нарушением зрения.

— Отобраны и адаптированы психодиагностические методы исследования по изучению особенностей восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

— Разработана и реализована анкета для родителей по выявлению уровня развития восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения, которая показала свою эффективность на этапе реализации пилотажного исследования.

— Разработана психологическая программа коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

— Собраны и систематизированы экспериментальные данные, иллюстрирующие индивидуальные и индивидуально-типические особенности свойств восприятия сенсорных эталонов у изучаемого контингента дошкольников, а также отражающие динамику изменений в результате реализации психологической программы коррекции.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что полученные в процессе исследования результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях и коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения. В процессе разработки психологической программы были определены приёмы коррекции сенсорной информации, развитие которых позволит значительно повысить эффективность коррекции восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

**Практическая значимость исследования.** Представленные в выпускной квалификационной работе теоретические, диагностические и психокоррекционные материалы, раскрывающие особенности восприятия сенсорных эталонов дошкольников с нарушением зрения, могут быть полезны педагогам, психологам и другим специалистам, работающим с данной категорией дошкольников. Представленная модель и программа упражнений и заданий по формированию развития сенсорных эталонов приёмов могут быть использованы в работе практических психологов дошкольных учреждений в условиях интегрированного обучения, групп коррекционно-развивающего обучения, а также в качестве дополнительных занятий с детьми по отдельным занятиям.

**Структура и объём магистерской диссертации.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (в количестве 112 источников). Включает 16 приложений. Работа проиллюстрирована 21 таблицами, 14 гистограммами, 5 схемами.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

## §1.1. Восприятие сенсорных эталонов как проблема исследований в психологии

Психическое совершенствование человека связано с закономерным развитием всех его психических процессов и мозговых структур головного мозга. В свою очередь психические процессы являются базовой основой человеческой психики. Выделяют три разновидности психических процессов – это познавательные, эмоциональные и волевые – именно они и образуют в своей совокупности психическую деятельность человека.

Процессы, с помощью которых формируются образы окружающей среды, а также образы самого организма и его внутренней среды, называются познавательными психическими процессами. Среди таких познавательных процессов выделяют: внимание, восприятие, мышление, речь, воображение, ощущение и память. Большой вклад в их изучение и процветание внесли такие ученые, как: Л.С. Выготский (1935), А.Н. Леонтьев (1979), Ж. Пиаже (1982), Л.С. Сахаров (1925), А.Н. Соколов (1959), С.Л. Рубинштейн (2003) и др.

В психологии XIX – начала XX в. доминировала двухзвенная схема анализа восприятия (познавательных процессов вообще). В качестве определяющего звена рассматривался элемент среды, или внешний объект, определяемого – чувственный образ объекта. Проблема виделась в том, чтобы объяснить превращение внешнего воздействия в адекватное ему состояние сознания, т.е. в чувственный образ. В это отношение допускался лишь один посредник: состояние органов чувств и процессы, протекающие в ЦНС. Субъекта восприятия и его активность традиционно выносили «за скобки», считая их источником искажений воспринимаемого содержания.

По словам С.Л. Рубинштейна, «изменение онтологического строения бытия сходно развитию психики, сознания» Рубинштейн, (2003). Применительно к перцептивному процессу это означает, что субъект восприятия всегда активен, а объект восприятия никогда не дается в готовом, окончательном виде. Он находится в становлении и может быть определен лишь в конце процесса как его результат. Данные представления предполагали иную методологию и теоретического, и экспериментального исследования восприятия по сравнению с той, которая выросла из эмпирической психологии сознания и, кстати сказать, используется до сих пор.

Хотелось бы обратить внимание еще на один момент концепции С.Л. Рубинштейна, который высвечивается в ранний период его творчества: на этический план проблемы, коммуникативную и интерактивную природу конкретного субъекта. С.Л. Рубинштейн нередко использует множественное число, говорит об активности субъектов и их бытии. Он отмечает: «Бытие – ... не в их [субъектов] независимости друг от друга, а в их соучастии. Каждое построение бытия других совершает работу скульптора» С.Л. Рубинштейн, (2003). Бытие, мир даже отдельного человека оказывается содеянным. Проблема познания (в частности, восприятия), личности и общения, получившая разработку в советской психологии лишь в 1980-х годах, приобретает здесь ощущаемые формы [88, с. 477].

Проблема ощущений и восприятий, по Н.А. Бернштейну (1947) принадлежит к числу важнейших проблем в психологии. Ее изучение имеет весьма существенное теоретическое значение, поскольку в каждом сенсорном акте обнаруживается генетическая связь материального и идеального, происходит, по выражению В.И. Ленина (1905), «превращение энергии внешнего раздражения в факт сознания». Вместе с тем исследование ощущений и восприятий весьма актуально в практическом отношении. Непосредственное, чувственное отражение действительности составляет основу для формирования мыслительных процессов. Поэтому разработка психологических проблем

сенсорного воспитания является необходимым условием повышения уровня умственного развития подрастающего поколения.

Играя столь важную роль в умственном воспитании, развитие сенсорных процессов имеет вместе с тем весьма существенное значение для совершенствования практической деятельности субъекта, ибо, как указывал еще И.М. Сеченов (1947), «всякое целесообразное действие регулируется чувствованиями» и для его управления требуются сложные механизмы «обратной афферентации» (П.К. Анохин, 1955), «сенсорной коррекции» (Н.А. Бернштейн, 1947) и т. д. В связи с этим изучение регуляторных функций восприятия необходимо для разработки научных основ производственного обучения и рационализации трудовых процессов.

Существует мнение, которое гласит, что современная автоматизация и механизация производства приводят якобы к снижению роли сенсорных процессов в познавательной и практической деятельности человека за счет повышения роли мыслительных, логических ее компонентов. Однако, Л.С. Сахаров (1925) считает, что это утверждение является ложным, не соответствующим действительности. Как демонстрируют работы в области инженерной психологии, прогресс техники не только не умаляет значения исследования сенсорных процессов, но и ставит перед психологией восприятия новые проблемы.

Во многих современных видах деятельности от человека требуется оперативное и точное выполнение сенсорных, мыслительных и исполнительных функций. Человеку приходится работать в таких условиях, которые существенно изменяют характеристики сенсорных процессов, например, зрительное восприятие в безориентирном пространстве, восприятие в условиях невесомости и пр. Важной, по мнению П.К. Анохина (1955), стала проблема сенсорной и перцептивной депривации.

С другой стороны, человеку приходится работать и в условиях перегрузки источниками информации. В связи с развитием устройств отображения информации перед восприятием человека ставятся все новые и новые задачи,

требующие быстрого обнаружения сигналов, их точного различения и опознавания в условиях, порой далеких от оптимальных.

Следовательно, сенсорные процессы и на современном этапе развития техники играют в деятельности человека не менее важную роль, чем процессы мыслительные.

Как справедливо отмечает Б.Г. Ананьев (1960), «самые далеко идущие успехи науки и техники рассчитаны не только на мыслящего, но и на ощущающего человека», требуют от работника высокой сенсорной культуры. Очень важные, еще не решенные задачи ставятся перед психологией восприятия, такими науками, как кибернетика и бионика.

Сегодня довольно много сделано в плане технического моделирования некоторых логических компонентов деятельности, в то время как в области создания воспринимающих и опознающих устройств мы находимся еще в самом начале пути. Возникающие в данном случае трудности в значительной мере обусловлены тем, что еще недостаточно раскрыта структура перцептивного познания.

Более широкое представление о структуре восприятия, по словам А.Н. Леонтьева (1979), учитывающее разные уровни процессов переработки информации в пределах перцептивных процессов поможет яснее осознать не только достоинства, но и недостатки отдельных бионических моделей, а также откроет пути создания более совершенных воспринимающих и опознающих устройств.

Итак, современность ставит перед психологией восприятия очень сложные и трудные задачи. Естественно, возникает вопрос: насколько эта область психологии при нынешнем ее состоянии подготовлена к их решению? Следует отметить, что психофизика сенсорных процессов принадлежит к числу наиболее развитых областей психологической науки. Именно в этих областях С.В. Кравков (1976) впервые применил экспериментальные методы исследования и приемы точной математической обработки получаемых



результатов. Здесь было получено наибольшее количество проверенных фактов и экспериментально обоснованных общих положений.

Однако, несмотря на все бесспорные достижения, в психофизике восприятия обнаруживаются некоторые существенные пробелы, которые задерживают ее дальнейшее развитие и затрудняют решение стоящих перед ней теоретических и практических проблем.

В силу ряда причин внимание психологов и физиологов было долгое время сосредоточено на изучении сенсорных эффектов, возникающих под влиянием тех или иных объективных воздействий, в то время как самый процесс восприятия и его роль в практической деятельности субъекта оставались за пределами исследования [24, с. 348].

Такого рода подход, по А.Н. Соколову (1959), к проблеме получил наиболее ясное выражение в широко распространенной «рецепторной» концепции восприятия, согласно которой сенсорный образ якобы возникает в результате воздействия внешних агентов на пассивно воспринимающие органы чувств. Господство рецепторной концепции приводило к ряду отрицательных последствий.

Во-первых, игнорируя деятельность субъекта, психолог лишался всякой возможности понять, каким путем, сенсорный образ приводится в соответствие с объективной действительностью, и неизбежно оказывался в плену всякого рода агностических и субъективно-идеалистических теорий.

Во-вторых, изучая лишь результаты сенсорного процесса, психология неизбежно приходила к тому, что теоретическое обобщение получаемых данных происходило в форме субстанциональных, а не операциональных понятий, т.е. понятий о неких идеальных вещах (перцептивных образах, гештальтах), происхождение и функционирование которых оставалось неизвестным. Подобного рода концептуализация рассматриваемых явлений затрудняла разработку таких практических проблем, как проблема способов управления процессом восприятия в целях его совершенствования и развития или же проблема технического моделирования этого процесса, ибо

рациональная система управления необходимо требует знания особенностей управляемой деятельности, а техническому моделированию подлежат перцептивные процессы, обеспечивающие получение определенного отражательного эффекта [36, с. 131].

Таким образом, проблема перцептивных действий, их генезиса, структуры и функций имеет первостепенное теоретическое и практическое значение.

Однако, несмотря на разнообразие психических процессов, в данной работе мы затронем непосредственно только один интересующий нас сейчас психический процесс – это перцептивная составляющая, деятельности человека, а именно – восприятие.

Восприятие, согласно Марцинковской, представляет собой отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств. Итогом этого процесса становится перцептивный образ (в специальных источниках обозначение термина «восприятие» часто используется его синоним, пришедший к нам из английского – перцепция). Перцептивный образ тем сложнее, чем сложнее отражаемый объект. Совместно с этим визуальные образы повторяющихся явлений, возникающие у разных людей, могут существенно отличаться друг от друга. Это зависит от индивидуальных особенностей людей, от общих закономерностей самого процесса восприятия, от обстановки, в которой оно происходит [39, с. 120].

Восприятие — это процесс обработки сенсорной информации, результатом которого является отражение окружающего мира как совокупности предметов и событий.

Сенсорные эталоны — это набор обобщённых знаний о свойствах и отношениях различных предметов и явлений. В психологии их нередко называют отправной точкой интеллектуального роста. Сенсорные эталоны появились с течением времени, чему поспособствовала история развития

человечества. Теперь же они считаются образцами, мерками, составляющими основу восприятия окружающего мира.

Усвоение сенсорных эталонов — это длительный и сложный процесс, который не ограничивается рамками дошкольного детства.

Возникающие в процессе восприятия, по мнению А.Н. Соколова (1959), чувственные данные и формирующийся при этом наглядный образ в тот же миг приобретают предметное значение, т. е. относятся к определенному предмету. Этот предмет определен понятием, закрепленным в слове; в значении слова зафиксированы признаки и свойства предмета, определенные общественной практикой и общественным опытом.

Таким образом, существенным звеном восприятия как познавательной деятельности является сопоставление, сличение, сверка образа с предметом, признаки и свойства которого выявлены в ходе общественного опыта и закреплены в слове.

Общая психология выделяет следующие свойства и виды перцепции. В зависимости от особенностей воспринимаемого объекта выделяют следующие виды восприятия: восприятие предметов, речевое восприятие (письменной и устной) или музыки и восприятие человека человеком. Последний вид восприятия носит специальное название «социальная перцепция» и является профессионально важным качеством любого специалиста, работающего с людьми.

Социальная перцепция – явление чрезвычайно сложное. Д. Майерс (2000) выделяет в ней обычно выделяют две стороны, два аспекта. Когнитивный процесс, который представляет собой способность человека по внешним проявлениям понять, что собой представляет другой человек, проникнуть в глубину его личности и индивидуальности, и эмоциональный – возможность определить по внешним, поведенческим признакам эмоциональное состояние, в котором находится человек в данный момент, способность к сопереживанию, или эмпатия. На социальную перцепцию существенное влияние оказывает [57, с. 82]:

- Состояние эмоционального возбуждения человека, пол человека;
- Формированию стереотипов восприятия других на основе личного опыта;
- Стиль общения;

В зависимости от преобладающей роли того или иного органа чувств (анализатора) различают зрительное, слуховое, осязательное, обонятельное и вкусовое восприятие. Существует также классификация видов восприятия по формам существования материи.

По этому параметру выделяются, восприятие времени – как отражение объективной временной длительности, скорости протекания и последовательности явлений действительности; восприятие движения – изменение положения объекта в пространстве и во времени (то есть скорости и его направления) и восприятие пространства, которое включает в себя восприятие предметной формы, его величины относительно других объектов и протяженности, глубины и удаленности от субъекта, а также направления, в котором находится объект восприятия [49, с. 232].

Перцептивный образ пространства представляет собой, по выражению Б.Г. Ананьева, «сложную интермодальную ассоциацию», иными словами – результат взаимодействия нескольких органов чувств [4, с. 304].

Образ восприятия является субъективным, т.е. в не меньшей степени, чем от действительности, зависит от воспринимаемого объекта. Восприятие всегда в той или иной мере опосредуется и дополняется имеющимися у субъекта знаниями и опытом.

С точки зрения В.Д. Шадрикова, поскольку все люди обладают разными знаниями и опытом, то и восприятие одних и тех же предметов у них не совпадает и у одного и того же человека отличается в зависимости от возраста. Не только предмет воздействует на субъект, но и происходит обратный процесс – активное принятие или непринятие образа субъектом. При определенных условиях происходит внутреннее отталкивание образа, стремление его

ослабить, отделаться от него. Образ, мысль не допускаются человеком во внутренний мир [83, с. 13].

Знание человека всегда субъективно, у каждого индивида складывается своя чувственная картина мира, в центре которой стоит сам человек. Из всего потока чувственных впечатлений предметный смысл приобретает и отбирает то, на что обращено наше внимание, что для нас важно. Так формируется внутренний мир человека, который, в свою очередь, оказывает влияние на отражение внешнего мира [12, с. 87].

Душевная жизнь пополняется предметным содержанием и одновременно выступает в качестве формирующей силы в строении предметного сознания. В этом процессе формируется предметно-духовная жизнь (термин В.Д. Шадрикова), а предметное сознание выступает в тесном единстве с переживанием. Внутренняя жизнь человека: страсти, порывы, любовь – открывает для него глубины бытия, недоступные рассудку.

В качестве ведущих свойств восприятия можно назвать следующие:

1. Целостность – это свойство, предоставляющее возможность получения цельного образа объекта во всех его многообразных состояниях и в соответствии его свойствам и сторон.

2. Предметность, выраженная в отнесенности наглядного образа восприятия к ранее изведенным предметам окружающего мира или моментам объективной действительности [29, с. 113].

3. Осмысленность, обеспечивающая осознание того, что воспринимается; истолкование образов, которые проявляются в результате перцепции, в соотношении с эрудицией субъекта, полученным им ранее опытом, добавляя им особый смысл [32, с. 300].

4. Обобщенность – отражение единичных объектов как особого проявления общего, представляющего определенный класс объектов, однородных с данным по какому-либо признаку [39, с. 123].

5. Константность, характеризующая относительное постоянство формы, величины и цвета предметов при изменяющихся условиях их восприятия

(именно благодаря этому свойству мы получаем возможность узнавать предметы в различной обстановке) [3, с. 39].

6. Избирательность – выделение в основном одних объектов по сравнению с другими объектами, раскрывающее активность человеческого восприятия. Свойства, которые были приведены ранее, свойственны в определенной степени почти всем когнитивным процессам, характеризуют суть процесса перцепции. Их можно назвать общими свойствами восприятия. Кроме того, перцептивная сфера характеризуется свойствами, определяющими его продуктивность.

К таким свойствам относят показатели качества, надежности и производительности перцептивной деятельности:

1. Объем восприятия – наибольшая численность объектов, которое сможет осознать человек в течение одной единицы времени.

2. Быстрота, или скорость, восприятия – время, необходимое для адекватного восприятия предмета или явления.

3. Точность – соответствие возникшего образа особенностям воспринимаемого объекта и задаче, стоящей перед человеком.

4. Полнота – степень такого соответствия.

5. Надежность – возможная длительность восприятия с требуемой точностью и вероятностью адекватного восприятия объекта в заданных условиях и в течение заданного времени.

Именно по этим показателям мы можем судить об уровне развития перцептивных способностей конкретного человека [7, с. 283].

Проблема восприятия имеет для психологии ключевое значение. В основе нашей работы лежит вопрос относительно зрительного восприятия человека. Эта сфера познания может ответить на непосредственно важный вопрос, формулируемый следующим образом: как окружающая нас действительность, воздействуя на органы чувств, превращаясь в наше внутреннее достояние? Ведь, как известно, примерно около 90% информации мы получаем через зрение. Так как же внешнее становится внутренним? Этот вопрос был

поставлен очень давно и только в европейской философии насчитывается свыше 2000 лет назад. Наиболее активно эта задача стала разрабатываться с 17 века, то есть с рождения новой философии и появления настоящей науки.

За всю историю психологии, различные всем известные авторы, выделяли разнообразные существующие проблемы восприятия, например, такие как проблема восприятия времени и пространства, слухового восприятия или проблема восприятия движения и формы.

Таким образом, все, что касается восприятия, принадлежит к числу наиболее разработанных теорий и методик в психологической науке является не просто проблемой восприятия, а проблемой зрительного восприятия. Именно здесь было сформулировано около сотни частных концепций, разработаны разнообразные экспериментальные методы исследования и получен огромный фактический материал, который ещё ждёт своего анализа и обобщения.

## **§1.2. Становление сенсорного восприятия детей дошкольного возраста**

К проблеме развития восприятия дошкольном возрасте в своих работах обращались многие отечественные психологи и педагоги: Л.С. Выготский (1935), Л.Д. Ермолаев, А.Н. Леонтьев (1919), О.Ю. Эльконин (1964).

Психолого-педагогические аспекты сенсорного развития детей являются одним из тех вопросов, которые не перестают волновать психологов и педагогов, вот уже на протяжении многих лет. Это не случайно, так как познание окружающего мира начинается с восприятия всего того, что нас окружает. Восприятие же, в свою очередь, является основой сенсорного развития.

В каждом детском возрасте стоят свои задачи сенсорного развития, и решение их лежит в разработке и использовании наиболее эффективных средств и методов сенсорного воспитания с учетом последовательности формирования функции восприятия в онтогенезе.



По словам В.С. Мухиной (2006) первый и наиболее важный период развития малыша – период новорожденности. В отличие от всех других периодов, этот, имеет одну незначительную, но между тем и немаловажную особенность – это безграничная возможность усвоения нового опыта, приобретение свойственных человеку форм поведения [66, с. 152].

Психическое развитие новорожденного, в условиях правильного воспитания и режима дня, способствует формированию новых потребностей ребенка, таких как: получение новых впечатлений, движений, общении с взрослыми.

Потребность в получении новых впечатлений, в первую очередь, связана с готовностью органов чувств ребенка получить эти впечатления. Конечно, такие органы чувств ребенка, как зрительный аппарат начинают свою работу с первых дней, но тогда его работа ещё недостаточно совершенна и недостаточно понимаема маленьким человечком.

Л.С. Выготский (1935) говорит о восприятии раннего возраста следующие слова «...Восприятие до трёхлетнего возраста играет доминирующую, центральную роль. Вполне возможно, что все сознание ребенка этого возраста имеется лишь постольку, поскольку оно определяется деятельностью восприятия. Всякий знающий детей этого возраста согласится, что ребенок вспоминает большей частью в форме узнавания, т.е. в форме восприятия, к которому присоединяется акт памяти. Ребенок воспринимает вещь как знакомую и очень редко вспоминает то, что отсутствует перед его глазами; он может быть очень внимателен только к тому, что находится в его поле восприятия.

Точно также мышление ребенка до 3 лет носит преимущественно непосредственный характер. Ребенок разбирается и устанавливает мыслительные связи между наглядно воспринимаемыми элементами. Можно было показать, что все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие, с помощью восприятия. Это ставит восприятие в благоприятные условия развития в данном возрасте. Восприятие как будто бы обслуживается

всеми сторонами деятельности ребенка, и поэтому ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия» [19, с. 25],

Таким образом, восприятие ребенка становится ведущей функцией, заняв центральное место в развитии познавательной сферы ребенка.

Следующий период – дошкольное детство. Дошкольное детство, по В.В. Зенковскому (1980), является периодом интенсивного сенсорного развития ребенка. Зрительно воспринимая предметы и действия с ними, ребенок, не только способен более точно оценивать цвет, форму и различные свойства предметов, но и значительно совершенствует умение определять направление в пространстве, расположение и последовательность событий в разные отрезки времени.

Вряд ли возможно переоценить значение сенсорного развития в младшем дошкольном возрасте, так как именно этот возраст является наиболее благоприятным для развития и совершенствования деятельности органов чувств и накопления представлений об окружающем мире.

Усваивая стандартные представления о предметах, ребенок этого возраста способен выделять основные свойства предметов. Овладение эталонами величины происходит несколько труднее, чем эталонами цвета и формы. Величина не имеет «абсолютного» значения, поэтому её определение производится посредством условных мер. Усвоение этих мер довольно сложная задача, требующая определённой математической подготовки, поэтому осваивают её дошкольники с трудом.

Однако для восприятия, использование такой метрической системы вовсе не обязательно. Можно оценивать предмет как относительно «большой» в сравнении с любым другим предметом, который в этом случае оказывается «маленьким». Таким образом, в качестве эталонов величины выступают представления об отношениях по величине между предметами. Эти представления могут обозначаться словами, указывающими на место предмета

в ряду других («большой»; «маленький», «самый маленький»). Также можно отнести и к другим параметрам величины: высоте, длине, ширине [44, с. 327].

Восприятие детей этого возраста, по Е.А. Панько (2004), в основном характеризуется совершенствованием действий восприятия, то есть преобразование внешних ориентировочных действий в действия восприятия.

Благодаря работам таких выдающихся зарубежных ученых в области дошкольной педагогики, как Декролли (2000), М. Монтессори (1952), Ф. Фребель (2001), О. Декролли (2000), и таких известных представителей отечественной дошкольной педагогики и психологии, как А.В. Запорожец (2000), Е.И. Тихеева (1983), А.П. Усова (2005), сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного развития, приобретает статус одной из важнейших сторон воспитания дошкольников [31, с. 64].

Анализ научных работ данных авторов показывает, что при переходе к дошкольному возрасту под влиянием игровой и конструктивной деятельности у детей складываются сложные виды зрительного анализа, синтеза, включая способность мысленно расчленять воспринимаемый объект на части в зрительном поле, исследуя каждую из них в отдельности и затем объединяя в единое целое.

Основа умственного воспитания – сенсорное развитие, то есть формирование ощущений, обогащение ребенка разнообразными впечатлениями, расширение ориентировки в окружающем. Целесообразно продолжать знакомить ребенка с названиями игрушек и предметов различных форм, текстур и оттенков цвета.

В раннем дошкольном возрасте восприятие характеризуется рядом особенностей:

— Неотделимость свойства от предмета. Например, большой пушистый тигр в зоопарке будет назван кисой.

— При изучении предметов выделяется самая яркая, запоминающаяся деталь. Именно поэтому широкая шляпа ведьмы на картинке превращает всех элегантных старушек на улице в злых колдуний.

— Резкое изменение привычного антуража вокруг знакомого предмета мешает малышу опознать его. Мама и папа в бальных нарядах становятся чужими людьми.

Подобная специфика характерна для детей 3 — 4 летнего возраста, в дальнейшем восприятие станет более дифференцированным, будут выделяться отдельные функции, целое раздробится на частное.

Старший дошкольный возраст отмечается наличием сформированных пространственных представлений. Ребенок хорошо ориентируется в пространстве, воспринимает расстояния и отношения между объектами, умеет наглядно моделировать часть конкретного помещения. Также способен построить модель сюжета рассказа или сказки.

В основе познания ребенком окружающей среды лежат процессы ощущения и восприятия. Ознакомление младших дошкольников с цветом, формой, величиной и другими свойствами предмета побудило ученых и практиков разработать систему дидактических игр и упражнений по сенсорному воспитанию, направленных на совершенствование восприятия ребенком характерных признаков предметов.

Для интеллектуального, сенсорного развития детей дошкольного возраста наиболее полезны любые «орудийные» игры с использованием наглядно-действенного мышления. Мышление ребенка активно развивается, когда он играет с предметами различной геометрической формы, размера, текстуры поверхности. Это могут быть различные «колокольчики, колпачки, кольца, кубики» [46, с. 23].

Игра подобными предметами непосредственно связана с восприятием — ребенок мыслит, устанавливает связи между предметами и явлениями.

Среди всех психических процессов в младшем дошкольном возрасте главная роль принадлежит восприятию: «поведение и сознание целиком определяются тем, что ребенок видит здесь и сейчас» [36, с. 57].

В младшем дошкольном возрасте формируется новый тип восприятия — зрительное соотнесение. Свойство одного предмета теперь превращается в

образец, в мерку для измерения свойства другого. Так, величина одного кольца пирамидки становится меркой для остальных колец; нужные детали разбираются на глаз, правильное действие по просьбе взрослого выполняется сразу, без предварительных практических проб. Зрительный выбор по образцу – «более сложная задача, нежели простое узнавание или промеривание, ведь сначала нужно найти предметы, одинаковые по форме, по величине, и лишь потом – по цвету» [21, с. 92].

Ребенок в младшем дошкольном возрасте легко сравнивает хорошо знакомые предметы, имеющие ярко выраженную форму, с постоянными образцами, не только реально воспринимаемыми, но и представляемыми. К примеру, если предмет треугольной формы, ребенок определяет его как «домик», а круглый – «мячик». Это означает, что у ребенка есть представления о свойствах вещей, и представления закрепляются за конкретными предметами, но эти представления сами не формируются со свойствами предметов, ребенка «необходимо знакомить в конкретных практических действиях» [14, с. 67].

В период младшего дошкольного возраста ребенок начинает совершать действия в уме, зачастую способен без внешних проб подбирать нужные детали, например, для пирамидки или матрешки.

Начиная с трех лет, основное место в сенсорном воспитании детей занимает «ознакомление их с общепринятыми сенсорными эталонами и способами их использования» [9, с. 241].

Следует создать для ребенка младшего дошкольного возраста условия, чтобы он мог следить за движущимися яркими игрушками, брать предметы разной формы и величины. К третьему году жизни ребенок умеет выделять цвет, форму и величину как особые признаки предметов, накапливает представления об основных разновидностях цвета и формы и об отношении между двумя предметами по величине.

Начиная, с четвертого года жизни у детей формируют сенсорные эталоны: устойчивые, закрепленные в речи представления о цветах, геометрических фигурах и отношениях по величине между несколькими

предметами. Далее ребенка следует знакомить с оттенками цвета, с вариантами геометрических фигур и с отношениями по величине, возникающими между элементами ряда, состоящего из большего количества предметов.

Одновременно с формированием эталонов необходимо учить детей способам обследования предметов: их группировке по цвету и форме вокруг образцов-эталонов, последовательному осмотру и описанию формы, выполнению все более сложных глазомерных действий. В качестве особой задачи выступает необходимость развивать у детей аналитическое восприятие: умение разбираться в сочетаниях цветов, расчленять форму предметов, выделять отдельные измерения величины предметов.

Анализ современной литературы. Позволил выявить основные сенсорные эталоны детей дошкольного возраста:

— Эталонами формы знакомство с ними в рамках воспитания сенсорной культуры отличается от изучения этих фигур в процессе формирования элементарных математических представлений.

Усвоение эталонов формы предполагает ознакомление с квадратом, прямоугольником, кругом, овалом, треугольником.

— Эталоны величины – свойство относительное, поэтому ее точное определение производится при помощи условных мер.

— Эталоны цвета различают хроматические цвета спектра – красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый – и ахроматические цвета – белый, серый, черный.

Сначала у детей формируются представления о хроматических цветах, белом и черном цвете и создаются условия, способствующие усвоению названий цветов. На первых порах «целесообразно вводить не семь, а шесть цветовых тонов, исключив голубой, который усваивается с трудом» [27, с. 36].

В период дошкольного возраста сенсорное воспитание является основной линией развития, все остальные линии развития базируются на сенсорной основе. Ребенок в исследуемом возрасте интенсивно накапливает впечатления и представления о важнейших признаках, свойствах предметов. Накопленный

сенсорный опыт, связывается с конкретными предметами и явлениями. У ребенка складывается определенное представление о результате того, что он хочет сделать, и это представление начинает мотивировать его действия.

Начиная с 3 лет, основное место в сенсорном воспитании детей, занимает ознакомление их с общепринятыми сенсорными эталонами и способами их использования. Человечество выделило определенную эталонную систему величин, форм, цветовых тонов. Овладевая такого рода системой, «ребенок получает как бы набор мерок, эталонов, с которыми он может сопоставить любое вновь воспринятое качество и дать ему надлежащее определение» [25, с. 18].

Усвоение представлений об этих разновидностях позволяет ребенку оптимально воспринимать окружающую действительность.

В младшем дошкольном возрасте восприятие оформляется в самостоятельный психический процесс. У младших дошкольников знакомые предметы не вызывают у них длительных мыслительных процессов: сразу же взглянув на предмет, дают ему название, и на этом обследование предмета заканчивается. Но зато новый, неизвестный предмет вызывает у ребенка любопытство, желание его пощупать, понюхать и попробовать на вкус. Здесь происходит переход от манипуляций с предметом к его внутреннему познанию.

Зрительное восприятие постепенно становится основным средством через наблюдение. Условием является содержательная деятельность ребенка, где появляется возможность сосредотачивать внимание на свойствах предметов, тем самым помогая освоить эти предметы. В этой деятельности формируются способности и умение детей выделять качества, свойства, умение определить форму, материал, цвет, величину, положение в пространстве и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сенсорные эталоны — «это системы геометрических форм, шкала величин, спектр цветов, система фонем родного языка и т.д.» [47, с. 36].

Все эти эталоны должны быть усвоены ребенком в младшем дошкольном возрасте. Процесс освоения сенсорных эталонов начинается в раннем детстве и



продолжает развиваться на протяжении всей жизни. Поэтому освоение ребенком сенсорных эталонов позволяет ему самостоятельно видеть знакомое в незнакомом, замечать особенности незнакомого, накапливать новый сенсорный опыт.

Анализ общей и специальной литературы свидетельствует, что развитие свойств восприятия в дошкольном возрасте развивается постепенно, в результате чего они оказываются способными воспринимать все более сложные предметы.

### **§1.3. Современное состояние изучения проблемы восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения**

В нашей стране углубленным и дифференцированным изучением детей с ограниченными возможностями здоровья занимались такие ученые и практики как Т.А. Власова (1973), М.С. Певзнер (1973), В.В. Лебединский (1985), В.И. Лубовский (1972) и др. Они выделили категорию детей, особенности психического развития которых не позволяют им без специальных условий обучаться по общеобразовательным программам. К этой группе учащихся относятся дети с нарушением зрения.

Нарушение зрения — это ухудшение четкости зрения по определенной причине. Такие нарушения могут быть связаны с аномалиями рефракции и аккомодациями, либо с любыми глазными заболеваниями, приводящими к ухудшению остроты зрительного восприятия.

Как показали исследования А.В. Хватовой (2013), эта категория детей с нарушением зрения значительно увеличилась в России в последние годы.

*Причины нарушения зрения:*

- наследственность;
- действие неблагоприятных внешних факторов в раннем детстве.
- действие неблагоприятных внешних факторов в раннем детстве.

Основной проблемой современной тифлопсихологии является выявление потенциальных возможностей развивающегося человека, путей преодоления им отклонений в формировании психических процессов и черт личности, возникающих в результате глубокого нарушения зрения.

Особенностью позиции современных тифлопсихологов является понимание психического развития детей с нарушением зрения не как развития аномального организма (человек минус зрение), а как развития активной личности, восполняющей непосредственные дефекты сенсорики разносторонней познавательной деятельностью.

Своеобразие компенсаторного развития детей с нарушением зрения выражается в образовании новых связей в ансамбле психических процессов и качеств, обеспечивающих компенсацию слабовидения.

Психофизиологические исследования нормально развивающихся детей от 0 до 3 лет Д.А. Фарбер (2001) по становлению и развитию зрительной функции показали, что раннее созревание проекционных корковых зон дает возможность нормально видящим детям принимать сенсорную информацию с первых часов жизни. При этом на первых этапах развития организма ведущую роль в зрительном восприятии играет правое полушарие мозга, с возрастом повышается значение левого, связанного с классификацией внешних стимулов и развитием речи. Позднее всего созревают поля височно-теменно-затылочных областей, выполняющих роль высшего интегрирующего звена.

Путь психического развития ребенка с нарушением зрения по сравнению с нормально видящим является своеобразным как по темпу психического развития, так и по качественной его характеристике.

По мнению Т.А. Орусбаевой (2009) диагностика и исследование детей с нарушениями зрения предполагает комплексное их изучение различными специалистами: офтальмологами, психологами, педагогами. Дети с нарушением зрения делятся на слепых и слабовидящих. Слепота и слабовидение представляют собой категорию психофизических нарушений, проявляющихся в ограничении зрительного восприятия или его отсутствия, что

влияет на весь процесс формирования и развития личности. У детей с нарушениями зрения возникают специфические особенности деятельности, общения и психофизического развития.

Слепые (незрячие) — подкатегория детей с нарушением зрения, у которых полностью отсутствуют зрительные ощущения, имеется светоощущение или остаточное зрение, а также дети с прогрессивными заболеваниями и сужением поля зрения (до 10 — 15 угл. град.) с остротой зрения до 0,08.

По степени нарушения зрения различают детей с абсолютной (тотальной) слепотой на оба глаза, при которой полностью утрачивается зрительное восприятие, и детей практически слепых, у которых имеется светоощущение или остаточное зрение, позволяющее воспринимать свет, цвет, силуэты предметов (острота зрения от 0,01 до 0,04).

Слабовидящие — дети с нарушениями зрения, имеющих остроту зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с коррекцией обычными очками. Дети с косоглазием и амблиопией (с остротой зрения до 0,3). Кроме снижения остроты зрения слабовидящие дети могут иметь отклонения в состоянии других зрительных функций (цвета ощущение и света ощущение, периферическое и бинокулярное зрение).

По мнению исследований (Т. Орусбаева, А. Надирбекова, Д. Дунганова, З. Джапарова, Т. Романова, М. Лисицина (2015) психическое развитие слепых имеет такие же закономерности, как и у зрячих детей, но отсутствие визуальной ориентировки сказывается на двигательной сфере, на содержании социального опыта, на эмоционально-волевой сфере, характере, чувственном опыте.

Слабовидящие имеют некоторую возможность при знакомстве с явлениями, предметами, а также при пространственной ориентировке и при движении использовать имеющееся у них зрение. Зрение остается ведущим анализатором, однако их зрительное восприятие сохранно лишь частично и является не вполне полноценным.

Обзор окружающей действительности у них сужен, замедлен и неточен, поэтому необходимо отметить три характерные особенности:

— Общее отставание развития ребенка по сравнению с развитием зрячего, что обусловлено меньшей активностью при познании окружающего мира. Это проявляется как в области физического, так и в области умственного развития.

— Периоды развития слабовидящих детей не совпадают с периодами развития зрячих. До того времени, пока слабовидящий ребенок не выработает способов компенсации нарушения зрения, представления, получаемые им из внешнего мира, будут неполны, отрывочны, и ребенок будет развиваться медленнее.

— Диспропорциональность. Она проявляется в том, что функции и стороны личности, которые менее страдают от нарушений зрения (речь, мышление и т. д.), развиваются быстрее, хотя и своеобразно, другие более медленно (овладение пространством, движения, моторика). Такая неравномерность развития ребенка проявляется более резко в дошкольном возрасте, чем в школьном.

Социальная зрелость ребенка в ранний период развития тесно связана с его биологическим созреванием, особенно с двигательным развитием и мануальной деятельностью рук. Основные признаки предметов и явлений доступны познавательным возможностям слепых. Прикасаясь к предметам, слабовидящий ребенок воспринимает их разнообразные признаки и свойства: величину, упругость, температуру, вес, плотность, форму и т. д.

В дошкольный период наблюдается задержка (замедленность) процессов расширения знаний и представлений. Для такого ребенка требуется больше времени для адаптации к новым условиям, более детальное знакомство с объектом, в общении с детьми такой ребенок использует полисенсорный характер восприятия.

Анализ современной литературы по проблеме исследования позволил нам выделить следующие особенности восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения:

1. Патология органа зрения у детей искажает восприятие объекта, затрудняет создание целостного образа, изменяет его качественную характеристику;

2. Из-за нарушения зрения дети плохо видят и выделяют конкретные признаки и свойства предметов: их форму, цвет, величину и пространственное расположение;

3. Нарушения зрительной сферы проявляются в бедности, инертности и непрочности зрительных образов, в отсутствии адекватной связи слова со зрительным представлением предмета;

4. Выделяют наиболее яркие, видимые признаки, зачастую недооценивая те, которые важны для формирования обобщенного образа;

5. Не возникает стремления рассмотреть во всех деталях предмет или явление, разобраться во всех его свойствах – инактивность восприятия;

6. Недостаточность предметно-пространственных представлений проявляется в их неточности, быстром забывании не только деталей, но и важных элементов, уподоблении образов одних объектов другим;

7. Наиболее интенсивное развитие процессов восприятия и их совершенствование происходит в предметной деятельности.

Обучение и воспитание детей с нарушением зрения осуществляется по программе «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения)» под редакцией Л.И. Плаксиной (2003).

Исходя из всего вышеперечисленного, мы пришли к выводу, что проблемой исследования и коррекции нарушений восприятия сенсорных эталонов у детей занимались различные ученые, однако недостаточно разработаны и реализованы на практике комплексные исследования восприятия сенсорных эталонов у данного контингента дошкольников.

## **Выводы по первой главе:**

1. Развитие восприятия сенсорных эталонов включает в себя два основных компонента: формирование и совершенствование представлений о разновидностях свойств предметов, которые выполняют функцию сенсорных эталонов, формирование и совершенствование самих перцептивных действий, необходимых для использования эталонов при анализе свойств реальных предметов.

2. 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, т. е. от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее.

3. Период младшего дошкольного детства является периодом интенсивного сенсорного развития ребенка, когда «совершенствуется его ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени».

4. Представления об основных разновидностях цвета, формы, о соотношениях величин, которые дети усваивают, становятся сенсорными эталонами и применяются в качестве образцов при обследовании разнообразных предметов.

5. В процессе сенсорного развития происходит распознавание индивидуальных особенностей и возможностей ребенка, определение его творческой направленности. От того насколько полно ребенок может осязать окружающее, в большой степени зависит успешность его интеллектуального, эстетического, нравственного, физического развития. сенсорное развитие в дошкольном возрасте позволяет ребенку более полно и расчленено воспринимать окружающий мир. Надо помнить, что сенсорное развитие происходит через продуктивную деятельность.

6. В младшем дошкольном возрасте основной задачей сенсорного развития является знакомство детей с общепринятыми сенсорными эталонами. Усвоение сенсорных эталонов не ограничивается рамками младшего дошкольного возраста, а продолжается и в дальнейшем, так как это довольно длительный процесс, который осуществляется на основе преемственности.

7. Развитие сенсорных эталонов возможно как на занятиях у дошкольного образовательного учреждения, так и в общении родителей и детей, на прогулке, во время самостоятельной деятельности и т.д.

8. У детей с нарушением зрения, так же, как и у зрячих, наиболее интенсивное развитие процессов восприятия и их совершенствование происходит в предметной деятельности.

9. Таким образом, можно сделать вывод о том, что сенсорные эталоны – «это системы геометрических форм, шкала величин, спектр цветов, система фонем родного языка и т.д.», все эти эталоны должны быть усвоены ребенком в младшем дошкольном возрасте.

10. Анализ общей и специальной литературы свидетельствует, что развитие свойств восприятия в дошкольном возрасте развивается постепенно, в результате чего они оказываются способными воспринимать все более сложные предметы.



## ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

### §2.1. Модель, методы и организация исследования

Целью экспериментального исследования явилось изучение особенностей восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Исследование восприятия сенсорных эталонов у дошкольников с нарушением зрения проводилось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 110».

Экспериментальным исследованием были охвачены дети дошкольного возраста 24 ребенка – из второй младшей группы и 15 детей – из старшей группы. Общий объем экспериментальной выборки составил 40 воспитанников, из них 15 мальчиков и 25 девочек. с диагнозом «Амблиопия и косоглазие», «Слабовидящие дети». Список воспитанников в таблице 1 и таблице 2 (Приложение 1).

Исследование проводилось индивидуально в первой половине дня. На каждого испытуемого отводилось три встречи длительностью 15–20 минут каждая. Нормативные критерии к каждой диагностической методике явились опорным инструментарием при интерпретации и анализе полученных данных.

Для реализации экспериментального исследования нами были определены следующие **критерии комплектования экспериментальной выборки:**

1. Схожесть клинической картины нарушения (постановки клинического диагноза «Амблиопии и косоглазия», «Слабовидящие дети».);

2. Обучение в одном специализированном учреждении (МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 110»);

3. Схожесть показателей комплектования коррекционных групп проводится на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), что, способствует исключению грубых ошибок при направлении детей в коррекционные группы и постановки клинического диагноза «Амблиопии и косоглазия», «Слабовидящие дети»;

4. Заинтересованное отношение педагогического коллектива в и администрации учреждения к экспериментальной работе.

В результате проведенного теоретического анализа литературы нами была разработана модель исследования восприятия сенсорных эталонов дошкольников с нарушением зрения.

При разработке модели мы опирались на методологические положения ведущих отечественных ученых по проблеме изучения восприятия сенсорных эталонов дошкольников с нарушением зрения:

— теория формирования и развития сенсорно-перцептивных процессов по Ж. Пиаже (1950);

— концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского (1934);

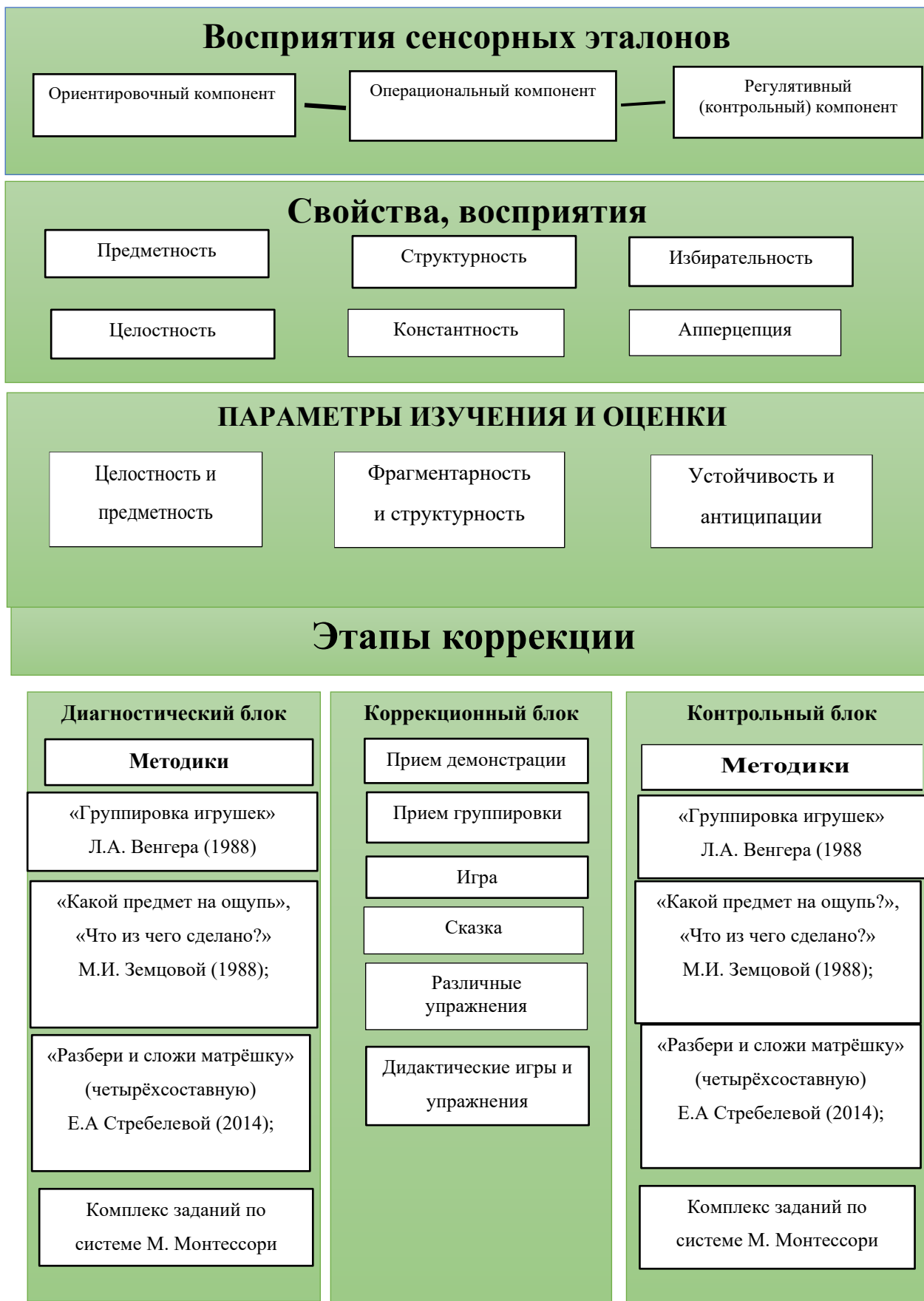
— методология коррекционно-развивающей направленности учебно-воспитательного процесса З.М. Дунаева, (1980);

— обучающая методика по формированию узнавания изображений Т.В. Волокитина, (2013);

— методология по технологиям работы по формированию приемов апперцепции, направленных на стимуляцию и оптимизацию процессов восприятия В.Т. Прокопенко, (2006);

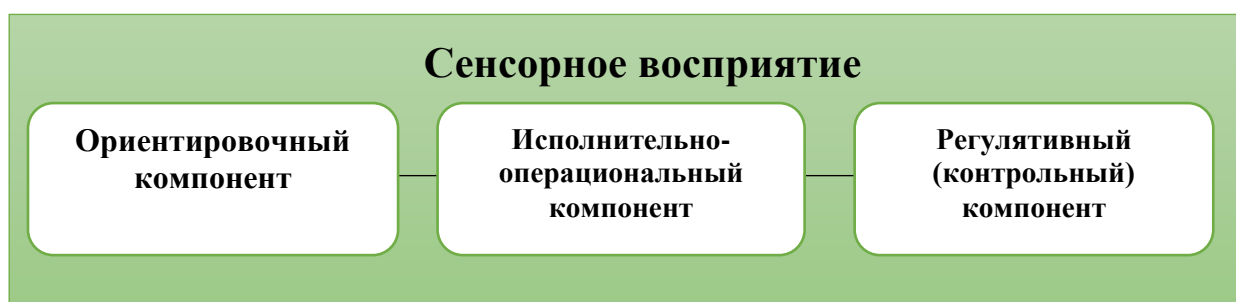
— методология коррекционно-развивающей направленности учебно-воспитательного процесса З.М. Дунаева, (1980);

Модель изучения зрительного восприятия сенсорных эталонов дошкольников с нарушением зрения представлена на Рисунке 1.



**Рисунок 1. Схема 1. Модель исследования восприятия сенсорных эталонов дошкольников с нарушением зрения**

Разработанная нами модель исследования состоит из трех основных компонентов, которые позволяют наиболее объективно, на наш взгляд, оценить развитие *восприятия сенсорных эталонов у дошкольников с нарушением зрения*: ориентировочный, исполнительно-оперативный, регулятивный (контрольный).



**Рисунок 2. Схема 2.** Компоненты психологической коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольников с нарушением зрения

Рассмотрим выделенные нами компоненты в исследовании восприятия сенсорных эталонов у дошкольников с нарушением зрения.

Содержание *ориентировочного компонента* раскрывается в определении личностного отношения дошкольника к поставленной задаче и на этой основе формировании ориентировочной основы будущего действия. Данный компонент включает в себя формирование у дошкольников представления о ситуации: предмете деятельности, будущем действии и его желаемых результатах, средствах и условиях исполнения действий, и, собственно, о себе как о субъекте деятельности.

Содержание *исполнительно-операционального компонента* раскрывается в непосредственно исполнительно-операциональной структуре выполняемого действия. При рассмотрении исполнительно-операционального состава деятельности, в частности структурности и фрагментарности, целостности и предметности, антиципации и устойчивого сохранения и воспроизведения зрительного восприятия, мы рассматриваем следующие действия:

— стандартные, ориентированные на соблюдение определенных требований к выполнению поставленной задачи;

— поисковые, связанные с определением алгоритма решения задачи и подбором необходимых средств решения и способов выполнения задачи;

— репродуктивные, которые направлены на воспроизведение образца;

— творческие, осуществление которых требует поиска нестандартных способов решения задачи, в ситуации исследования использование методических приемов как: демонстрации, последовательного воспроизведения и показ внешних действий и операций, а также выделения частей зрительного облика.

*Регулятивный (контрольный) компонент* заключается в рефлексивно-оценочных составляющих, представленных действиями контроля и оценки. Дошкольники анализируют информацию о характере выполняемых операций, исполнительских действий, сопоставляют полученную информацию с заданной информацией и оценивают степень их соответствия.

Экспериментальное изучение особенностей восприятия сенсорных эталонов у дошкольников с нарушением зрения, проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Экспериментальный;
3. Заключительный.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены: катamnестические и анамнестические данные воспитанников дошкольного возраста с нарушением, проанализированы личные дела, заключения психолога. Анализ психолого–медико–педагогической документации – протоколов ПМПК применялся с целью уточнения данных о наличии клинического диагноза «Амблиопии и косоглазия», «Слабовидящие дети».

Было проведено наблюдение за детьми на занятиях различных специалистов (психолога, дефектолога, логопеда), во время занятия. Оно позволило нам сформировать представление о детях: особенности поведения, когнитивной, эмоционально-волевой сферы, а также установить контакт.

На подготовительном этапе были проведены ознакомительные диагностика со всеми участниками экспериментальных групп. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребёнком по заранее составленному списку заданий (Схема диагностики представлена в приложении 2).

Нами была реализована анкета для родителей по выявлению уровня развития восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения. (Приложение 3).

При составлении анкеты мы опирались на научные подходы А.Г. Литвак (1998), Л.А. Дружинина (2010) Л.Б. Осипова (2010) об особенностях восприятия сенсорных эталонов детей с нарушением зрения психического развития, а также психолого-педагогические исследования Л.И. Плаксиной (2003), отражающие значимость реализации специальных психологических программ по коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Диагностика сенсорного развития предусматривает выявление уровня развития восприятия формы; уровня развития ориентировки на величины; уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов; уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений.

Уровень сенсорного развития детей экспериментальной и контрольной группы находятся в основном на низком уровне: дошкольники испытывали трудности при восприятии синего и зелёного цветов. В области форм особое затруднение вызывали овал и прямоугольник. Область величины особой проблемы не представляет.

При проведении обследования задания предъявляются ребёнку сразу для самостоятельного выполнения, после объяснения задания.

Последовательно предлагаем ребёнку сгруппировать игрушки; раскрыть матрёшку и собрать её; сложить целую картинку из частей, сложить цветок называя цвета и определить предметы методом тактильного обследования.

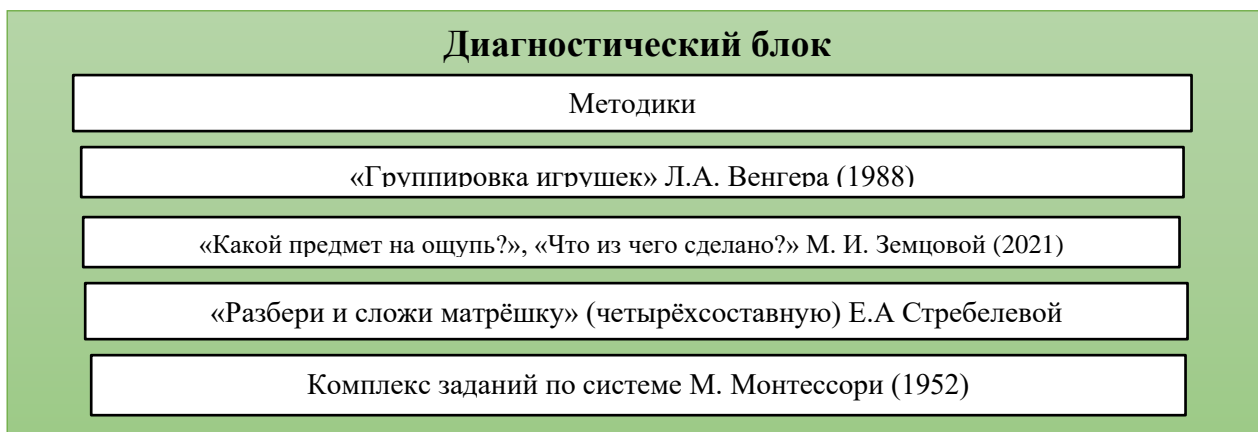
При этом все задания должны сопровождаться естественными жестами и комментированием действий. Если ребенок затрудняется выполнить задания самостоятельно, взрослый демонстрирует соответствующее действие, а затем просит ребёнка повторить его. Если дошкольник не справляется и в этом случае, то используется метод совместных действий. Например, педагог руками ребёнка собирает матрешку; складывает разрезную картинку. Вслед за этим ребёнку предлагается действовать самостоятельно.

По всем заданиям нами фиксировались:

- желание сотрудничать со взрослым;
- понимание задания;
- способность обнаружить ошибочность своих действий;
- заинтересованность в окончательном результате;
- способ выполнения задания (невыполнение, после совместных действий, после показа, самостоятельно);
- результат: точное соответствие образцу взрослого, невыполнение, неточное соответствие.

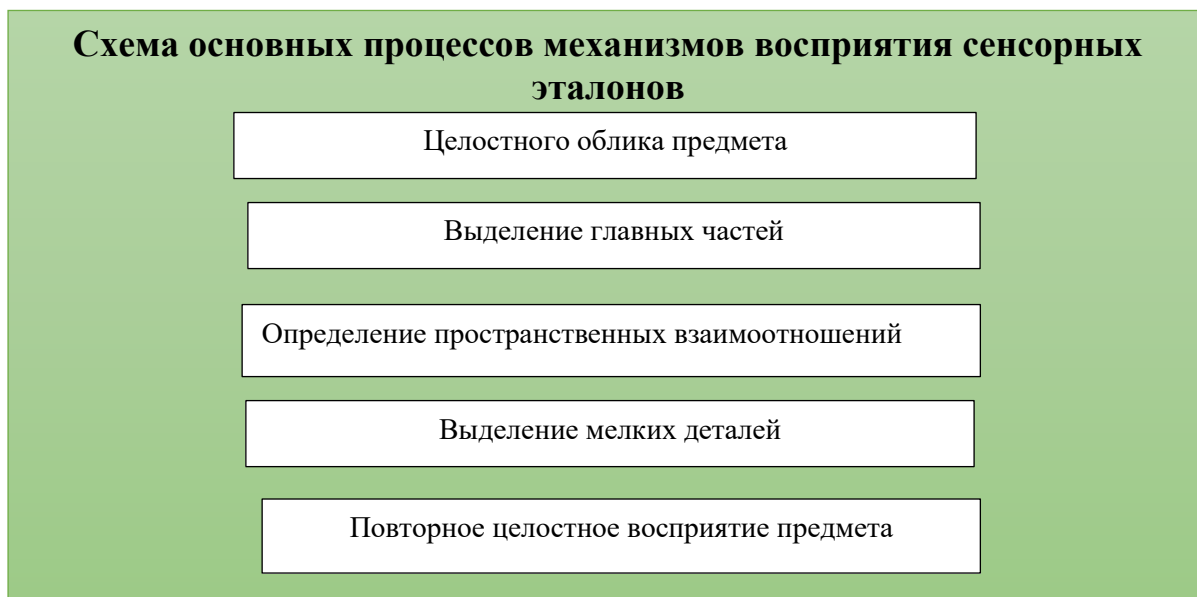
Приступая к обследованию ребёнка дошкольного возраста, экспериментатору необходимо установить эмоциональный контакт и доверительные отношения, а также обратить внимание на общее состояние ребёнка и только после этого предлагать ему выполнить следующие задания.

На экспериментальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики: методика «Группировка игрушек», Л.А. Венгера (1988) [59, с.29]; методика «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А. Стребелевой (2014) [58, с.15]; методика «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М.И. Земцовой (1988) [59, с. 29]; комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952) [60, с. 30]; анкета для родителей по выявлению уровня сформированности восприятия сенсорных эталонов воспитанников дошкольного возраста с нарушением зрения.



**Рисунок 3. Схема 3.** *Психодиагностический конструкт изучения особенностей восприятия сенсорных эталонов дошкольников с нарушением зрения*

Определение конструкта модели исследования *восприятия сенсорных эталонов у дошкольников с нарушением зрения* с использованием комплекса психодиагностических методик было нацелено на изучение основных процессов механизма восприятия:

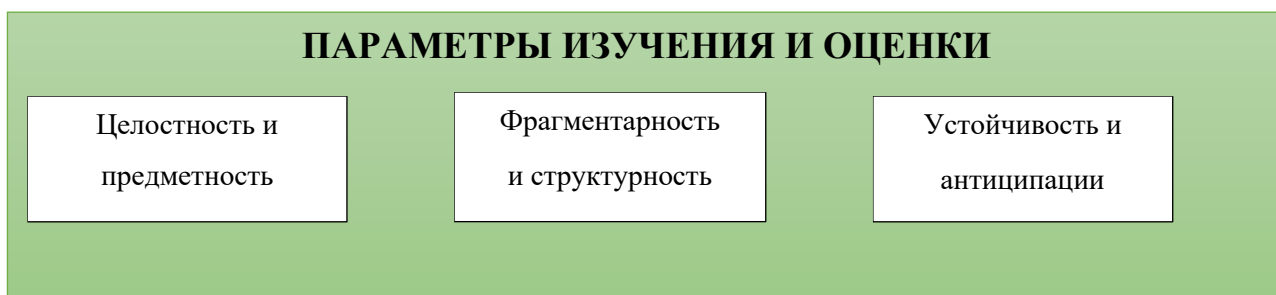


**Рисунок 4. Схема 4.** *Схема основных процессов механизмов восприятия сенсорных эталонов*

Отобранные нами психодиагностические методики позволяют изучить уровень сформированности таких параметров как: целостность и предметность восприятия формы, ориентировки на величины, сформированности навыков



тактильного обследования предметов, развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений (целенаправленный, хаотичный, избирательный), фрагментарности и структурности зрительного восприятия (высокий, средний, низкий, очень низкий), устойчивости и антиципации восприятия сенсорных эталонов (устойчиво, неустойчиво).



**Рисунок 5. Схема 5. Параметры изучения и оценки сенсорных эталонов дошкольников с нарушением зрения**

Для проведения изучения особенностей восприятия сенсорных эталонов за основу данной диагностики по выявлению и оценке сенсорного развития данного контингента детей были взяты психодиагностические методики, представленные в таблице 1.

**Таблица 1 Психодиагностические методики их интерпретация**

<b>Название методики</b>	<b>Параметр измерения критерии</b>	<b>Оборудование/ инструкция</b>	<b>Критерии оценки</b>
Методика «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988) [59, с. 29]	Направлена на измерения уровня развития восприятия формы, умения использовать	Три коробки (без верхних крышек, размер каждой стенки 20 х 20 см) одного цвета с изображёнными на них эталонами-	— 1 балл — ребёнок не понимает и не принимает задание; в условиях обучения

<p>геометрические эталоны (образцы) при определении общей формы конкретных предметов, т. е. выполнение группировки по форме.</p> <p>Умения использовать геометрические эталоны (образцы) при определении общей формы конкретных предметов; т. е. Выполнение группировки по форме.</p> <p>Критерии оценки: понимание и принятие задания; способы выполнения - умение</p>	<p>образцами (размер 4 х 4 см). На первой (на передней стенке) изображён квадрат, на второй - треугольник, на третьей—круг.</p> <p>Набор из 24 предметов в мешочке: 8-похожие на квадрат (кубик, коробок, квадратная пуговица и др.), 8-похожие на треугольник (конус, ёлочка, формочка и др.), 8-похожие на круг (монета, медаль, полусфера и др.)</p> <p>Ребенку демонстрировались три коробки с изображением на них круга квадрата и треугольника:</p> <p>«Смотри, здесь изображена вот такая фигура (круг),</p>	<p>действует неадекватн; — 2 балла — ребёнок действует, не ориентируясь на образец-эталон; — 3 балла — ребёнок опускает игрушки, не всегда ориентируясь на образец; — 4 балла — ребёнок опускает игрушки с учётом образца.</p>
---	---	--

	<p>работать по образцу; целенаправленность действий; обучаемость; отношение к результату:</p>	<p>а здесь вот такая (треугольник)».</p> <p>Затем вынимает из мешочка предмет и говорит: «На какую фигуру похоже: на эту (показ круг), на эту (показ квадрат) или на эту (показ треугольник)?»</p> <p>После того как ребёнок указывает на один из эталонов, взрослый говорит: «А теперь бросай в эту коробку».</p> <p>В дальнейшем взрослый даёт возможность разложить игрушки самому ребёнку, просит его: «А теперь разложи все игрушки в свои коробки, смотри внимательно».</p> <p>Далее если ребёнок не продолжил самостоятельно выполнять задание.</p>	
--	---	--	--

<p>Методика «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную)</p> <p>Е.А. Стребелевой (2014) [58, с. 15]</p>	<p>При помощи данной методики в нашем исследовании мы изучали и проверяли уровень развития ориентировки на величину.</p> <p>Критерии оценки действий ребёнка: понимание и принятие задания; способы выполнения; обучаемость; отношение к результату своей деятельности.</p>	<p>Диагностический материал четырёхсоставная матрёшка.</p> <p>Диагностика проводилась в индивидуальной форме. Педагог ребёнку показывает матрёшку и просит его посмотреть, что там есть, т. е. разобрать её. После рассмотрения всех матрёшек ребёнка просят собрать их все в одну: «Собери все матрёшки, чтобы получилась одна». В случае затруднений педагог показывает ребёнку, как складывается сначала двусоставная, а затем трёхсоставная и четырёхсоставная матрёшки, после чего предлагает</p>	<p>— 1 балл — ребёнок не принимает задание, не стремится его выполнить;</p> <p>— 2 балла — ребёнок понимает задание, стремится действовать с матрёшкой, но при выполнении задания не учитывает величину частей матрёшки;</p> <p>— 3 балла — ребёнок принимает и понимает задание, выполняет его методом перебора вариантов;</p>
--	---	--	---

		выполнить задание самостоятельно.	— 4 балла — ребёнок понимает и принимает задание.
Методика: «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988) [59, с. 29]	Методика направлена на изучение сформированности навыков тактильного обследования предметов. Критерии оценки: принятие и понимание задания; способы выполнения; обучаемость; отношение к результату своей деятельности.	Оборудование: овощи: картофель, помидор, огурец; фрукты: яблоко, груша, апельсин; игрушки: деревянная матрёшка, мягкий медвежонок, пластмассовый кубик, газетная бумага, наждачная бумага и др., фланелевые очки. Проведение обследования: педагог показывает ребёнку предметы, выложенные на столе, ребёнку одеваются	— 1 балл — ребёнок не понимает задание, не стремится его выполнить;; — 2 балла — ребёнок принимает задание, стремится обследовать предметы, но после обучения не переходит к самостоятельному способу действия; — 3 балла — ребёнок принимает и понимает задание, выполняет его методом

		<p>фланелевые очки, взрослый просит на ощупь определить, назвать и описать предмет.</p> <p>Взрослый одевает фланелевые очки и показывает, как нужно обследовать и описывать предмет, и просит сделать ребенка так же. Если и после этого ребенок не продолжил самостоятельно выполнять задание, взрослый по очереди даёт предметы и просит ребёнка описать их, задавая вопросы «Какой формы? Какой предмет на ощупь? и т. д.».</p>	<p>перебора вариантов; — 4 балла — ребёнок принимает и понимает задание.</p>
--	--	--	--

<p>Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952) [60, с. 30]</p>	<p>Задание направлены на выявление уровня восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, а также трудности понимания лексических значений.</p>	<p>Ребенку предлагается соотнести и обобщить предметы.</p>	<p>Интерпретация результатов: — высокий уровень – баллов 17 — 15; — средний уровень – баллов 15 — 10; — достаточный уровень — количество баллов 10 — 5; — начальный уровень — количество баллов 5 — 0.</p>
---	--	--	--

Также была разработана адаптированная анкета для родителей по выявлению уровня сформированности восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения Г.К. Кравченко; адаптивная программа Т.А. Арзомасовой, Е.Н. Трубиной (2020); программа по сенсорному развитию в специальных образовательных учреждениях Т.А. Грищенко (2013).

Таким образом, для достижения цели и решения задач исследования мы использовали следующие методы: наблюдение, беседа, анкетирование учителей, эксперимент.

## **§2.2. Особенности восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения**

Восприятие дошкольника является одним из важнейших процессов, который обуславливает познания окружающей действительности. Сенсорное развитие служит основанием успешного осуществления различных видов воспитания: умственного, эстетического, физического и даже нравственного, т. е. развития личности ребенка в целом [6 с. 3].

От того, насколько совершенно ребенок познавательно развит, будет зависеть основа всего последующего его психического развития, а также успешность в школе. Сенсорное развитие является залогом успешного овладения любой практической деятельностью, формирования способностей, готовности ребенка к школьному обучению.

В связи с этим, изучение особенностей восприятия сенсорных эталонов у дошкольников с нарушением зрения имеет огромную практическую значимость для организации психолого–педагогического сопровождения данного контингента дошкольников.

В процессе проведения экспериментального исследования осуществлялось наблюдение за поведением и деятельностью дошкольников во время занятия, в свободной деятельности и занятиях психолога, дефектолога, логопеда. Проводилась беседа с ребенком, которая направлена на установление эмоционального контакта.

Анализ характеристик воспитанников с нарушением зрения, обучающихся в коррекционных группах, показал, что недостатки восприятия сенсорных эталонов отмечают родители и психологами у данной категории учащихся в 70% случаев.

Нами была разработана анкета для родителей по выявлению уровня развития восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Результаты по блокам отражены в таблицах 1–5.



Рассмотрим вопросы блока 1, целью которого являлось получение информации о наличии затруднений в обучении у ребенка (таблица 2).

**Таблица 2.** *Результаты анкетирования родителей по уровню развития восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения*

Уровень \ Возрастная группа	Вторая младшая группа (n=20)		Старшая группа (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Часто	10	50	6	30
Иногда	5	25	7	35
Редко	5	25	7	35
Никогда	0	0	0	0

Как видно из таблицы 2, родители считают, что у большинства воспитанников имеются трудности обучения. Так, родители второй младшей группы, что у 10 (50%) детей часто возникают трудности в процессе обучения. В старшей группе такой уровень наблюдается у 6 (30%) детей. Периодические затруднения испытывают 5 (25%) человек в младшей группе и 7 (35%) воспитанников старшей группы. Редко возникают проблемы, трудности у 5 (25 %) испытуемых второй младшей и 7 (35%) старшей группы. Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства детей как второй младшей, так и старшей группы возникают проблемы в воспитательной деятельности.

В связи с этим, можно отметить, что дети дошкольного возраста с нарушением зрения часто испытывают трудности в обучении и обладают недостаточным запасом знаний, представлений об окружающем мире. Наблюдается также низкая познавательная активность, слабость регуляции произвольной деятельности.

Далее рассмотрим результаты, полученные по второму вопросу 1 блока анкеты. Представленные ниже критерии оценки позволят нам выявить причины трудностей у ребенка (таблица 3).

**Таблица 3.** *Результаты анкетирования родителей по выявлению причин имеющихся затруднений у ребенка*

Критерии \ Возрастная группа	Вторая младшая группа (n=20)		Старшая группа (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Не может спокойно сидеть на месте	8	40	5	25
Отвлекается на посторонние стимулы	7	35	10	50
Не реагирует на запреты и ограничения	5	25	5	25
Много и громко говорит	0	0	0	0

Как видно из таблицы 3, в второй младшей группы 8 (40%) детей не могут сидеть спокойно на месте и это является основной причиной в том, что они не воспринимают полностью информацию и как следствие, испытывают проблемы в воспитании сенсорных эталонов. Такая же причина затруднений отмечается у 5 (25%) детей старшей группы. Отвлекаются на посторонние стимулы 7 (35%) детей из второй младшей и 10 (50%) детей старшей группы. Не реагируют на запреты 5 (25 %) детей из второй младшей и старшей группы. В целом, можно сказать, что дети обеих возрастных групп имеют нарушения поведения, которые негативно влияют на эффективность образовательной деятельности и усвоение образовательного материала.

Мы предполагаем, что трудности в воспитании определены именно нарушением нормального темпа всего психического развития дошкольников с

нарушением зрения, а также особенностями развития восприятия сенсорных эталонов.

Перейдем к вопросам 2 блока анкеты, направленностью которого является получение информации об уровне развития и сформированности свойств восприятия сенсорных эталонов (таблица 4).

**Таблица 4.** Результаты анкетирования родителей по уровню развития восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения

Уровень \ Возрастная группа	Вторая младшая группа (n=20)		Старшая группа (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Часто	10	50	4	20
Иногда	7	35	9	45
Редко	3	15	7	35
Никогда	0	0	0	0

Как видно из таблицы 4, нарушение объема восприятия сенсорных эталонов отмечается у 10 (50%) детей второй младшей группы и у 4 (20%) воспитанников старшей группы. Им достаточно сложно определить одноразово и кратковременно много информации, предметов. У 7 (35%) воспитанников второй младшей группы и 9 (45%) детей старшей группы иногда возникают трудности в восприятии предъявляемого материала. Объем восприятия, соответствующий возрастной норме наблюдается у 3 (15%) воспитанников второй младшей группы и 7 (35%) воспитанников старшей группы.

На основании полученных результатов, мы можем сделать вывод, что воспитанники не могут воспринимать в достаточной степени то количество объектов, которое необходимо удерживать в условиях кратковременного предъявления. Следовательно, дошкольники испытывают трудности в совершении одновременно несколько учебных действий.

Далее рассмотрим обобщенные результаты по вопросам 4–7, целевой направленностью которых является определение уровня восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения (таблица 5).

**Таблица 5.** *Результаты анкетирования родителей по уровню развития восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения*

Уровень \ Возрастная группа	Вторая младшая группа (n=20)		Старшая группа (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Часто	6	30	4	20
Иногда	8	40	10	50
Редко	6	30	6	30
Никогда	0	0	0	0

Проведенный анализ показал, что среди детей второй младшей группы и старшей группы, 30% и 20% соответственно имеют нарушения восприятия сенсорных эталонов. Это говорит о том, что данное нарушение является достаточно распространенным среди детей. Кроме того, у этих детей наблюдается низкий уровень развития восприятия сенсорных эталонов, что приводит к трудностям в выполнении заданий без помощи. Также отмечается слабая сосредоточенность на задании и повышенная утомляемость у таких детей. Это может быть связано с тем, что нарушение восприятия сенсорных эталонов влияет на способность детей к концентрации и усвоению материала. Важно обратить внимание на данную проблему и предпринять меры для ее решения, так как она может существенно затруднить обучение и развитие ребенка.

Согласно мнению родителей, дети характеризуются отвлекаемостью, трудностью переключения, неспособностью самостоятельно выполнять задания, низкой концентрацией на задаче и повышенной утомляемостью.

Однако, если родители постоянно контролируют их деятельность, то дети могут работать, но не на длительный период времени

Продолжая наш исследовательский процесс, мы переходим к анализу результатов анкетирования, которые были получены в ходе опроса по вопросам 8–12. Эти ответы имеют важное значение для нашего исследования, так как позволят нам получить дополнительную информацию о уровне развития устойчивости и восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Анализ этих данных поможет нам более глубоко понять особенности развития и восприятия детей с данной особенностью и выявить возможные пути для их поддержки и развития

Как видно из таблицы 6, часто отмечаются трудности в восприятии предметов у 10 (50 %) второй младшей группы и 5 (25%) человек из старшей группы. (таблица 6).

**Таблица 6.** *Результаты анкетирования родителей по уровню развития восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения*

Уровень Возрастная группа	Вторая младшая группа (n=20)		Старшая группа (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Часто	10	50	5	25
Иногда	5	25	10	50
Редко	5	25	5	25
Никогда	0	0	0	0

Иногда испытывают трудности 5 (25%) человек из второй младшей группы и 10 (50 %) человек из старшей группы. Нормативный уровень развития данных свойств восприятия сенсорных эталонов наблюдаются у 5 (25%) человек из второй младшей группы и 5 человек (25%) из старшей группы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинству детей сложно сосредоточенно выполнять какую-либо деятельность, задание.

Таким образом, для дошкольников характерны трудности устойчивости и сосредоточенности восприятия сенсорах эталонов. Между тем, выявленный низкий уровень развития перечисленных выше параметров может указывать на отсутствие интереса к образовательной деятельности и как следствие, процесс восприятия нарушен. В связи с этим, педагогу необходимо применять различные методы, чтобы замотивировать обучающихся.

Исходя из полученных результатов проведенной нами анкеты, мы выявили наличие у большинства детей трудностей в обучении. Педагоги Родители отмечают, что восприятие сенсорных эталонов развито не выше среднего уровня. С возрастом показатели различных свойств восприятия увеличиваются, но этого недостаточно для успешного воспитания и усвоения дошкольной программы. Это говорит о том, что комплексная, системная коррекционная работа осуществляется не в полной мере.

Обратимся к результатам, полученным по методике: «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988) полученным первичной диагностики уровня развития восприятия формы детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Эта методика позволяет оценить уровень развития восприятия формы у детей с нарушением зрения и выявить особенности их восприятия.

Согласно данным, представленным в таблице 7, нам не удалось выявить воспитанников, продемонстрировавших высокий результат выполнения задания. Это говорит о том, что среди обследованных воспитанников нет дошкольников, способных воспринимать форму, умения использовать геометрические эталоны (образцы) при определении общей формы конкретных предметов, т. е. выполнение группировки по форме (приложение 8, таблица 7).

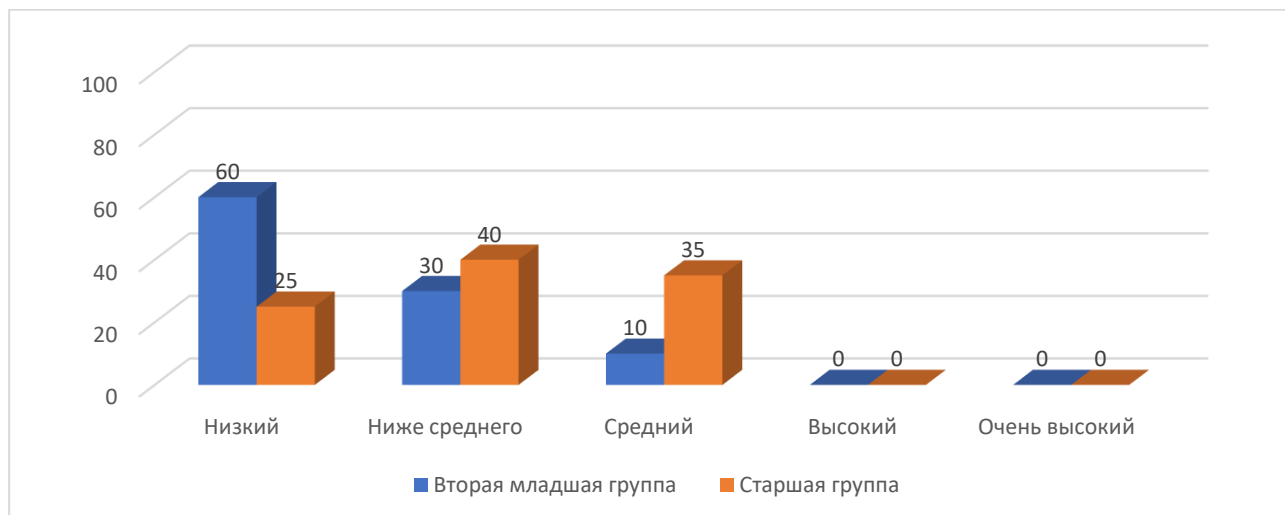
**Таблица 7. Результаты изучения уровня развития восприятия формы детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988)**

Возрастная группа Уровень	Вторая младшая группа				Старшая группа			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	80	40	0	40	30	20	0	20
Ниже среднего	20	40	40	50	70	10	40	20
Средний	0	20	60	10	0	70	60	60
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Низкие показатели выявлены у 12 (60%) воспитанников старшей группы. В второй младшей группе низкий объем внимания наблюдался у 5 (25%) человек. Эти испытуемые справились с заданием в среднем за 6 минут, что свидетельствует о рассеянности, быстрой утомляемости. В процессе образовательной деятельности такие дошкольники испытывают трудности при восприятии формы предмета и целостности образа.

Уровень ниже среднего более выражен в второй младшей группе, он диагностирован у 8 (40%) детей. В старшей группе воспитанников с уровнем восприятия формы ниже среднего выявлено 6 (30%) детей. Данный уровень указывает на то, что у детей еще не в полном объеме воспринимаются форма предметов. После определенного промежутка времени отмечается спад в восприятии и удержании объектов.

Сравнительные результаты исследования объема восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения в второй младшей группе и старшей группе иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис.1).



**Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения уровня развития восприятия формы детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988)**

Как видно из представленной гистограммы наибольшее количество детей с низким уровнем восприятия формы выявлено в второй младшей группе – 12 (60%) испытуемых. Эти дети могут путать предметы, трудности в восприятии формы.

Уровень восприятия формы ниже среднего представлен в большей степени у 8 (40%) воспитанников старшей группы. Данная информация свидетельствует о том, что дошкольники могут воспринимать форму объекта в центре своего восприятия, однако, восприятие формы еще неустойчивое и наблюдается спад в восприятии окружающих объектов.

Наибольшее количество детей со средним уровнем объема восприятия формы выявлено в старшей группе – 7 (35%) испытуемых. Эти воспитанники могут быстрее и глубже понимать целое и обладают внутренними средствами саморегуляции при выполнении внешних действий.

Таким образом, изучение объёма восприятия формы показало, что, дошкольники с нарушением зрения с ограниченным, суженным, фрагментарным объемом восприятия формы и нуждаются в проведении коррекционной работы.



При помощи методики «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А Стребелевой мы изучали и проверяли уровень развития ориентировки на величину у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Перед проведением процедуры обследования просили ребенка посмотреть на матрёшку, что там есть, т. е. разобрать её. После рассмотрения всех матрёшек ребёнка просят собрать их все в одну: «Собери все матрёшки, чтобы получилась одна».

В процессе проведения диагностики дети дошкольного возраста с нарушением зрения испытывают затруднения в том, как складывается сначала двусоставная, а затем трёхсоставная и четырёхсоставная матрёшки. В конце выполнения задания у всех детей диагностировалось снижение темпа работы и стойкости интереса к заданию.

Мы считаем, что это связано с возрастными изменениями, а также с тем, что с воспитанниками старшей группы, во временном отрезке, педагоги и психологи больше проводили коррекционные воздействия по развитию восприятия сенсорных эталонов.

Подробные результаты изучения уровня восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Диагностическая методика «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А Стребелевой (2014); [58, с.15] представлены в Приложении 7 (таблица 2 – 1 Второй младшей группы; таблица 3 – старшей группы).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения уровня развития ориентировки на величины детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Согласно данным, представленным в таблице 8, высокий и очень высокий уровень восприятия ориентировки по величине не был выявлен у дошкольников с нарушением зрения. Это говорит о том, что способность к восприятию величины предмета еще не сформирована у детей. представлены в таблице 8.

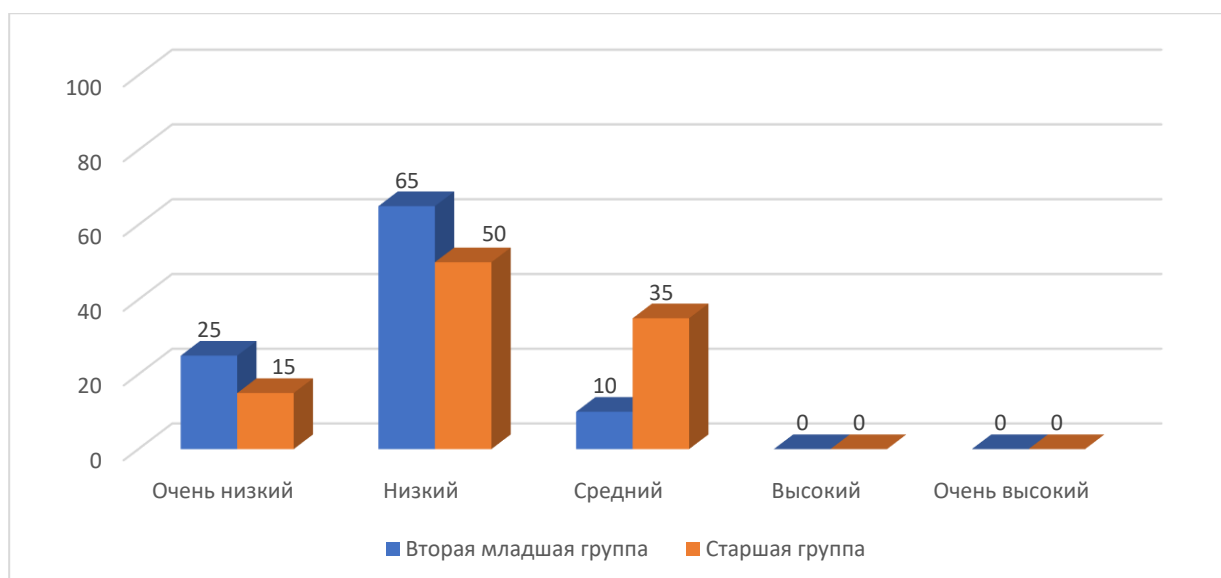
**Таблица 8.** Результаты изучения уровня развития ориентировки на величины детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А. Стребелевой (2014)

Уровень \ Возрастная Группа	Вторая младшая группа (n=20)		Старшая группа (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Очень низкий	5	25	3	15
Низкий	13	65	10	50
Средний	2	10	7	35
Высокий	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0

В второй младшей группе очень низкий уровень показали 5 (25%) воспитанников, в старшей группе 3 (15%) ребенка. Низкий уровень в второй младшей группе показали 13 (65%) воспитанников, в старшей группе 10 (50%) человек. Они допускали большое количество ошибок, пропусков, повторений.

Средний уровень восприятия величины предмета в старшей группе отмечен у 7 (35%) воспитанников. В второй младшей группе средний уровень восприятия величины был выявлен у 2 детей (10%). Этот уровень является нормативным и говорит о хорошей устойчивости восприятия величины предметов к одному и тому же предмету. Физиологическая интенсивность восприятия отличается повышенной степенью возбудительных процессов в определенных участках коры головного мозга, что обеспечивает достаточный уровень устойчивости восприятия.

Сравнительные результаты исследования уровня восприятия величины детей дошкольного возраста с нарушением зрения в второй младшей группе и старшей группе иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис.2).



**Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения уровня развития ориентировки на величины детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А. Стребелевой (2014)**

Наглядно из гистограммы 2 видно, что у воспитанников второй младшей группы и старшей группы присутствует в основном низкий уровень восприятия величины предмета. В второй младшей группе данный уровень выявлен у 13 (65%) детей, в старшей группе у 10 (50%) детей. Это указывает на то, что воспитанники пока не могут воспринимать и различать предметы по величине том или ином случаи.

Средний уровень восприятия величины преобладает у учащихся старшей группы (35% испытуемых). Очень высоким уровнем восприятия величины не обладает ни один воспитанник из числа испытуемых.

Можно предположить, что для выявления выраженных нарушений восприятия ориентировки на величину детей дошкольного возраста с нарушением зрения методика, можно выявить по методике «Разбери и сложи матрёшку» Е.А Стребелевой имеет большую диагностическую ценность.

Подробные результаты изучения сформированности навыков тактильного обследования предметов. по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» методика М. И. Земцовой (1988) [59, с.29] представлены в

Приложении 7 (таблица 4 – Вторая младшая группа; таблица 5 – Старшая группа).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования детей дошкольного возраста с нарушением зрения, представлены в таблице 9.

**Таблица 9. Результаты изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988)**

Уровень \ Возрастная группа	Вторая младшая группа (n=20)		Старшая группа (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Очень низкий	12	60	4	20
Низкий	6	30	8	40
Средний	2	10	8	40
Высокий	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0

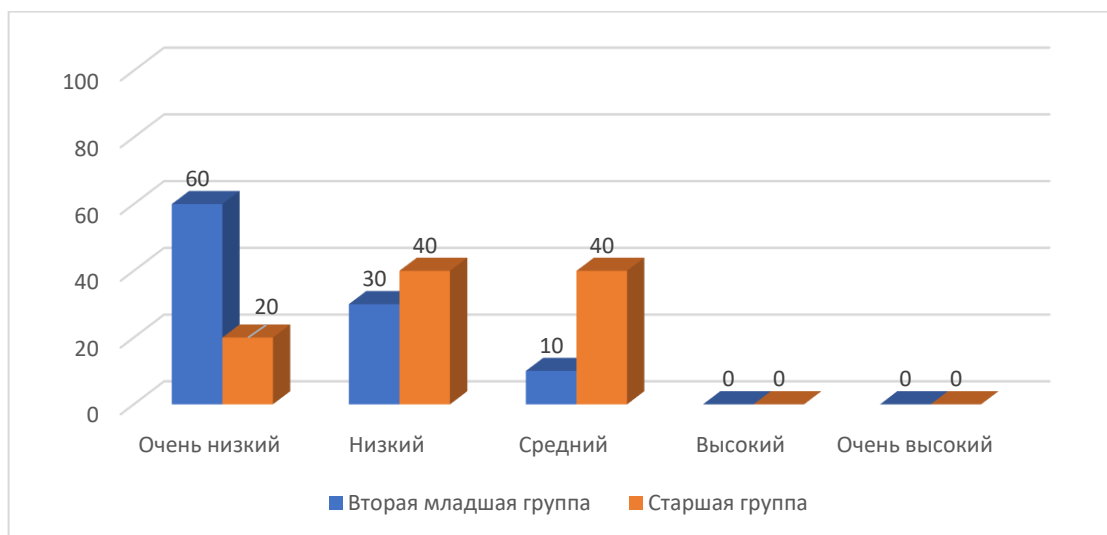
Из таблицы 8 видно, что ни в одной группе нет воспитанников, которые имеют высокий уровень сформированности навыков тактильного обследования предметов. Это говорит о том, что среди обследованных воспитанников нет детей с сильной и подвижной нервной системой.

У 12 (60%) испытуемых второй младшей группе наблюдается очень низкий уровень сформированности навыков тактильного обследования предметов. В старшей группе сформированности навыков тактильного обследования предметов такого уровня присутствует у 4 (20%) детей. Воспитанники долго не могли найти нужный предмет. Они то ускоряли нахождение, то замедляли, то надолго замолкали.

Это свидетельствует о невнимательности и нарушении навыков тактильного обследования предметов. Можно сказать, что скорость сформированности навыков тактильного обследования предметов не от возраста, а от силы протекания тормозных процессов в ЦНС. В данной группе детей сила протекания тормозных процессов слабая.

Больше всего детей, имеющих средний уровень сформированности навыков тактильного обследования предметов, было выявлено в старшей группе – 8 (40%) детей. В второй младшей группе присутствует 2 (10%) ребенка с нормативным уровнем. У них не возникало трудностей при тактильном обследовании предметов. Это говорит о том, что дети при положительной мотивации могут сосредоточиться и контролировать свою деятельность.

Сравнительные результаты исследования сформированности навыков тактильного обследования предметов детей дошкольного возраста с нарушением зрения в второй младшей и старшей группе. иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рисунок 3).



**Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988)**

В представленной гистограмме можно увидеть, что в нашем исследовании испытуемые обеих групп при выполнении задания на тактильного обследования предметов показали очень низкие результаты.

С выполнением задания, соответствующего возрастной нормы развития уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов, лучше справились 8 (40%) детей в старшей группе, по сравнению с воспитанниками второй младшей группы, где данный уровень продемонстрировало 2 (10%) дошкольника. Таким образом, дети в второй младшей группе имеют большие проблемы с уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов

В целом изучение особенностей формирования навыков тактильного обследования предметов показало, что, испытуемые дети дошкольного возраста с нарушением зрения обладают трудностями формирования навыков тактильного обследования предметов, испытывают сложности в переходе с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую и, как следствие, нуждаются в проведении коррекционной работы. Мы полагаем, что проблемы с формирования навыков тактильного обследования предметов связаны со свойствами нервной системы и физиологическими особенностями.

Подробные результаты изучения умений соотносить называть и различать предметы по цвету; соотносить предметы по размеру; называть «большой» – «маленький»; различать «большой» – «маленький»; узнавать геометрические фигуры воспитанников дошкольного возраста с нарушением зрения по методике Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952), [60, с. 30] представлены в Приложении 7 (таблица 6 – Второй младшей группы; таблица 7 – Старшей группы).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Из данных, приведенных в таблице 10, видно, что уровня развития

восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детей дошкольного возраста в основном представлена низкими и средними показателями, представлены в таблице 10.

**Таблица 10.** *Результаты изучения уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детьми дошкольного возраста с нарушением зрения. Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952)*

Уровень Возрастная группа	Вторая младшая группа (n=20)		Старшая группа (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Очень низкий	0	0	0	0
Низкий	10	50	7	35
Средний	10	50	13	65
Высокий	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0

Из данных, приведенных в таблице 10, видно, что уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детей дошкольного возраста в основном представлена низкими и средними показателями. Высокие показатели и очень высокие показатели не выявлены. Так, для 10 (50%) воспитанников второй младшей группы свойственен низкий уровень умений соотносить называть и различать предметы по цвету; соотносить предметы по размеру; называть «большой» – «маленький»; различать «большой» – «маленький»; узнавать геометрические фигуры.

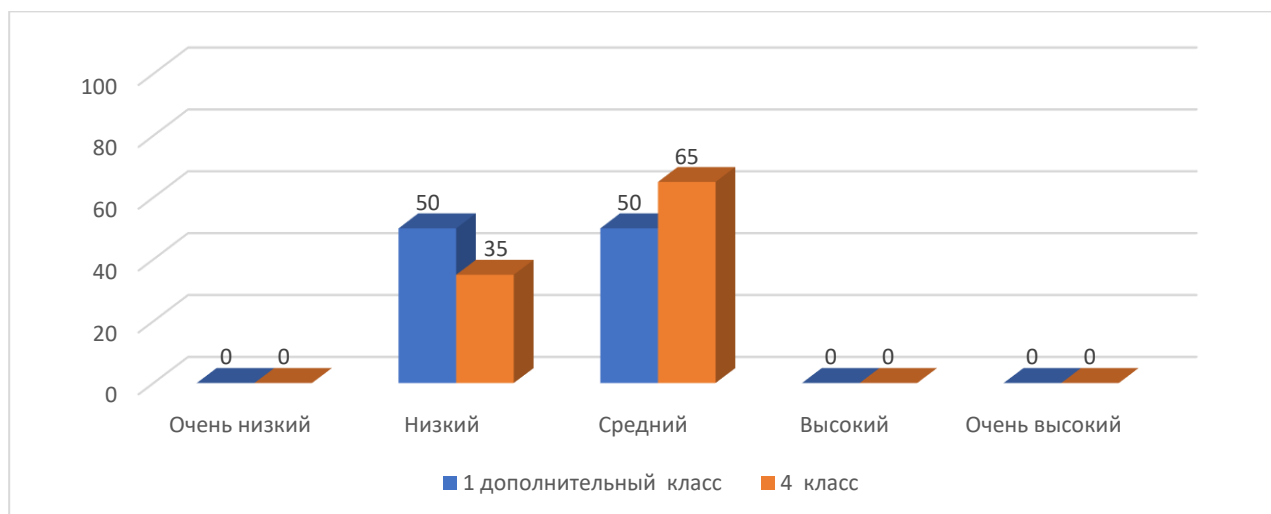
Для 7 (35%) воспитанников старшей группы также свойственен низкий уровень. Такие дети имеют трудности четкости восприятия объекта и дифференциации материала, что негативно сказывается на их образовательной деятельности. Детям трудно соотносить называть и различать предметы по

цвету; соотносить предметы по размеру; называть «большой» – «маленький»; различать «большой» – «маленький»; узнавать геометрические фигуры.

Возрастная норма формирования сенсорных эталонов у 10 (50%) детей второй младшей группы и у 13(65%) воспитанников старшей группы. Для таких детей характерен достаточный уровень восприятия сенсорных эталонов.

Мы полагаем, что сниженный уровень восприятие сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения связан с психологическими особенностями данного нарушения с результатом низкой мозговой активности детей. Мозг ребенка не успевает перерабатывать информацию и поэтому происходит снижение его активности и как следствие, падает интерес к выполняемой деятельности, снижается работоспособность.

Сравнительные результаты исследования уровня умения соотносить называть и различать предметы по цвету; соотносить предметы по размеру; называть «большой» – «маленький»; различать «большой» – «маленький»; узнавать геометрические фигуры детей дошкольного возраста с нарушением зрения в второй младшей группе и старшей группе иллюстративно представлены на гистограмме 4 (рис.4).



**Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детьми дошкольного возраста с нарушением зрения. Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952)**



По данным гистограммы видно, что для воспитанников второй младшей группы свойственен низкий и средний низкий уровень умений соотносить называть и различать предметы по цвету; соотносить предметы по размеру; называть «большой» – «маленький»; различать «большой» – «маленький»; узнавать геометрические фигуры. Можно отметить, что половина дошкольников не усидчивы, постоянно отвлекаются, не могут быстро выполнять задания. В старшей группе преобладает средний низкий уровень умений соотносить называть и различать предметы по цвету; соотносить предметы по размеру; называть «большой» – «маленький»; различать «большой» – «маленький»; узнавать геометрические фигуры. Он выявлен у 13 (65%) воспитанников.

Таким образом, особенности умений соотносить называть и различать предметы по цвету; соотносить предметы по размеру; называть «большой» – «маленький»; различать «большой» – «маленький»; узнавать геометрические фигуры у дошкольников с нарушением зрения характеризуются сравнительной слабостью восприятия и его небольшой объёмности.

Таким образом, мы наблюдаем более существенную положительную динамику развития сенсорных эталонов детей экспериментальной группы, в сравнении с контрольной. Следует отметить, что при работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения рекомендуется осуществлять целенаправленно организованную работу со всеми участниками образовательного процесса по развитию восприятия сенсорных эталонов. Это будет способствовать эффективному психолого-педагогическому сопровождению дошкольников с нарушением зрения.

## Выводы по второй главе:

1. С целью изучения особенностей восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением нами был проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальное исследование проведено на базе МАДОУ «Детский сад комбинированного вида №110». В эксперименте участвовали дети дошкольного возраста 24 ребенка – из второй младшей группы и 15 детей – из старшей группы. Общий объем экспериментальной выборки составил 40 воспитанников, из них 15 мальчиков и 25 девочек. с диагнозом «Амблиопия и косоглазие», «Слабовидящие дети». Возраст испытуемых 3–6 лет.

2. Процесс изучения особенностей произвольного восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением проходил в три этапа. На подготовительном этапе нами были проведены беседы, анкетирование родителей, изучены анамнестические данные воспитанников. Экспериментальный этап реализовывался с помощью таких методов, как: наблюдение, беседа, эксперимент. Заключительный этап включал в себя качественный и количественный анализ, полученный данных.

3. В экспериментальном исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: «Группировка игрушек» Л.А. Венгера) (1988) «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А. Стребелевой (2014); «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988); Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952).

4. По результатам проведения анкеты было определено, что нормативный уровень успеваемости имеют 12 (30%) воспитанников из общей выборки. Объем, восприятия сенсорных эталонов, соответствующих возрастной норме, выявлены у 10 (25%) воспитанников из общей выборки.

5. Методики: «Группировка игрушек» Л.А. Венгера) (1988); «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А. Стребелевой (2014); «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988); Комплекс

заданий по системе М. Монтессори (1952). Позволила выявить уровень развития ориентировки на величину, сформированности навыков тактильного обследования предметов, развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений.

6. Проведенная психолого-педагогическая работа оказывает влияние не только на формирование о сенсорных эталонах цвета, величины и формы у детей третьего года жизни, а также на развитие личности в целом, но и на формирование познавательных психических процессов у детей младшего дошкольного возраста.

7. Проведенное исследование позволило доказать гипотезу о том, что особенности восприятия сенсорного развития детей с нарушениями зрения, как одного из важнейших направлений всестороннего развития личности ребёнка сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребёнка, а с другой имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие является базовым для успешного овладения многими видами деятельности.

## **ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ВОСПРИЯТИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

### **§3.1. Научно-методологические подходы к коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения**

Разработка путей и методов, способствующих коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста, являются актуальными, поскольку на сегодняшний день недостаточно разработаны и внедрены в практику специального образования комплексные исследования восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Цели и направленность коррекции, и компенсация в психическом развитии восприятия детей дошкольного во с нарушениями зрения.

Цели и направленность коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения определяются принципами, разработанными Л.С. Выготским (1991), А.Н. Леонтьевым (1975), Д.Б. Элькониным (2007).

Эти принципы в своей работе приводит А.А. Осипова (2002):

1. *Деятельностный принцип коррекции.* Основой данного принципа является теория психического развития ребёнка, разработанная в трудах А.Н. Леонтьева (2000), Д.Б. Элькониной (1974). В ходе активной деятельности ребенка создается необходимая основа для позитивных изменений в развитии его личности. Коррекционная работа всегда осуществляется в контексте той или иной деятельности ребенка.

2. *Принцип единства коррекции и диагностики.* И.В. Дубровина (1998) считает, что основой коррекции должен выступать этот принцип. Прежде чем приступить к коррекционно-развивающей работе, необходимо

провести психодиагностическое обследование. На основании полученных данных создаётся индивидуальный маршрут работы с ребенком. [57, с. 8]

3. *Принцип учета возрастнo–психологических и индивидуальных особенностей развития.* Позволяет проводить коррекцию внимания в пределах возрастной нормы и разработать программу оптимизации развития для каждого конкретного ребенка.

4. *Принцип учета зоны ближайшего развития.* Система отношений ребенка с социальной средой, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления составляют основной компонент социальной ситуации развития, определяют зону ближайшего развития. Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, неразрывно и в единстве с ними. То есть объектом развития является не изолированный ребенок, а целостная система социальных отношений [47, с. 87].

5 *Принцип парциального усложнения материала.* Задания, упражнения, которые мы предъявляем ребенку должны проходить ряд этапов: от простого уровня сложности – к максимально сложному. Уровень сложности задания должен быть доступен конкретному ребенку. Это позволяет поддерживать интерес в коррекционной работе и даёт возможность испытать радость преодоления.

6. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов – *принцип коррекции снизу вверх.* В детском возрасте отстаёт развитие произвольных процессов, в то же время непроизвольные процессы могут стать основой для формирования произвольности в её различных формах.

7. *Принцип учета эмоциональной сложности материала.* Данный принцип предполагает создание благоприятного эмоционального фона, климата, стимулировали положительных эмоций.

Следует отметить, что основой коррекционной работы с детьми с нарушением зрения являются следующие положения:

1) принцип несовпадения у детей с трудностями в обучении сензитивных периодов развития психических функций по их отношению к возрасту ребенка;

2) принцип компенсации недостаточно развитых качеств, способностей и функций. [47, с. 87]

При составлении коррекционной программы мы ориентировались на следующие *требования*:

- четко формулировать цели и задачи коррекционной работы;
- определить формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная);
- отобрать методики и техники коррекционной работы;
- определить общее время, необходимое для реализации всей коррекционной программы;
- определить частоту необходимых встреч (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю);
- определить длительность каждого коррекционного занятия;
- разработать коррекционную программу и определить содержание коррекционных занятий;
- подготовить необходимые материалы и оборудование.

Организация коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по мнению, А.Р. Лурия (2002), должна базироваться на нейропсихологическом подходе о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе. В основе данного подхода лежит системный подход к коррекции психического развития ребенка. [63, с.8].

На недостатки развития способов обследования внешнего мира у детей, имеющих нарушение зрения, в своих исследованиях указывают М.И. Земцова (1965), В.З. Денискина (1991), Л.И. Плаксина (1998), Е.Н. Подколзина (1998), Л.И. Солнцева (2000). Они утверждают о необходимости развития чувственного опыта путем коррекции сенсорного развития с использованием сохранных анализаторов.

А.Н. Давидчук (1973) отмечает, что в имеющихся работах, посвященных вопросам детского конструирования и строительной игры, достаточно широко разработана задача конструирования по предмету и мало изучены конструктивные задачи по условиям, мало раскрыты взаимовлияния и взаимозависимости между группами задач.

Л.И. Плаксина (1998), разработала методические рекомендации по организации коррекционной работы в разных видах детской деятельности:

1. Специфическая особенность деятельности заключается в том, что она, как и игра, отвечает интересам и потребностям ребенка, а то, что интересно, хорошо усваивается (принцип мотивации).

2. Деятельность с геометрическими телами позволяет познавать их цвет, форму, размер, совершенствовать восприятия пространственных отношений, так как конструирование – это процесс сооружения таких построек, где используются разные формы, в которых по-разному расположены элементы, и они по-разному соединяются вместе.

3. Процесс деятельности происходит на основе восприятия (система перцептивных действий), главную роль здесь играют движение руки и глаз. В процессе такой предметно – практической деятельности формируется единая система «глаза – рука». Развивается адекватное взаимодействие глаз и руки, точность движения руки под зрительным контролем, то есть формируется зрительно-сенсомоторная координация, а также связь между глазомером и двигательной памятью.

Данные рекомендации выделены на основе понимания и осознания трудностей, которые возникают у детей с нарушением зрения при: несформированность зрительного восприятия (зрительного внимания); несформированность пространственной ориентировки; неразвитость тонкой моторики; недостаточность развития мыслительной деятельности.

В ходе обучения работа велась по трем основным направлениям:

— развитие представлений детей о цвете. У дошкольников формировалось умение вычленять и анализировать цвет разнообразных объектов. В ходе работы по данному направлению у детей вырабатывался навык зрительного выделения цвета объектов, большое внимание уделялось словесному обозначению. Представления о цвете совершенствовались, как в ходе процесса конструирования, так и в ходе разнообразных дидактических игр и упражнений.

— развитие представлений о форме. Работа по данному направлению была ориентирована на формирование умения вычленять и анализировать форму разных объектов. Представления о форме формировались, как в ходе процесса конструирования, так и в ходе разнообразных дидактических игр и упражнений.

— развитие представлений о величине.

Данное направление предполагало развитие у детей умения вычленять и анализировать величину объектов. Представления о величине формировались, как в ходе процесса конструирования, так и в ходе разнообразных дидактических игр и упражнений.



### **§3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного с нарушением зрения**

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что восприятие сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения как одного из важнейших направлений всестороннего развития личности ребёнка. Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, а с другой имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие является базовым для успешного овладения многими видами деятельности.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Основанием для разработки программы являются результаты, полученные нами на этапе констатирующего эксперимента.

Программа психологической коррекции восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения состоит из серии специально организованных коррекционно–развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей. Нами были обозначены следующие **направления коррекционной работы**, представленные в таблице 10.

**Таблица 10.** *Направления коррекционной работы по коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения*

<b>№</b>	<b>Направление</b>	<b>Задачи</b>
1.	Развитие зрительного восприятия	– формирование у детей представлений о форме, цвете, величине, умению выделять информативные признаки в предмете с последующим исследованием при анализе свойств и качеств восприятия предмета, навыков

		<p>использования сенсорных операций в системе исследовательских действий.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– формировать первоначальные знания о цветовых сенсорных эталонах.</li> <li>– формировать умение и навыки в узнавании и назывании точным словом 6 основных цветов.</li> <li>– формировать умение соотносить сенсорные эталоны цвета с цветом реальных предметов.</li> <li>– учить находить предметы определенного цвета в окружающем мире.</li> <li>– учить различать и называть форму геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, овал).</li> <li>– учить соотносить, находить форму реальных предметов.</li> <li>– учить группировать по величине однородные предметы и сравнивать разнородные предметы.</li> <li>– учить узнавать предметы по теме в силуэтном и контурном изображении, соотносить их с изображениями на картинке и реальном объекте.</li> </ul>
2.	Социально-бытовая ориентировка	<ul style="list-style-type: none"> <li>– при обследовании предмета подключается все виды чувств для формирования более точных и полных предметных представлений.</li> <li>– выделение основных признаков и свойств предметов.</li> <li>– зрительно узнавать и называть часто встречающиеся предметы.</li> <li>– подбирать и группировать предметы по назначению.</li> </ul>
3.	Ориентировка в пространстве	<ul style="list-style-type: none"> <li>– учатся узнавать объекты окружающего мира по информационным признакам на полисенсорной основе.</li> <li>– дать представления о пространственном расположении предметов с точки отсчета «от себя».</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– познакомить с понятиями далеко-близко, дальше-ближе.</li> <li>– развивать способность детей различать пространственные признаки окружающих предметов с помощью зрения.</li> <li>– владеть навыками зрительно-осязательного обследования игрушек и предметов.</li> </ul>
4.	Развитие осязания и мелкой моторики	<ul style="list-style-type: none"> <li>– формирование навыка выделения сенсорных характеристик предметов с помощью осязания и зрительно-осязательные способы обследования предметов.</li> <li>– упражнения для рук (самомассаж рук, игры на пальцах) они необходимы для того, чтобы снять напряжение мышц кистей и пальцев рук, а также развить их подвижности и гибкости.</li> <li>– развитие навыков осязательного восприятия игрушек и предметов и предметов ближайшего окружения.</li> <li>– ознакомление детей с приемами выполнения различного вида предметно-практической деятельности, развивающих.</li> <li>– тактильную чувствительность и мелкую моторику (осязательное или осязательно-зрительное обследование, предметов, лепка, конструирование, аппликационная лепка).</li> </ul>

*Основой программы являются следующие положения:*

1. Образовательный уровень—начальный.
2. Ориентация содержания—практическая.
3. Характер освоения – коррекционно-развивающий.
4. Возраст обучающихся— 3 – 6 лет.

5. Форма проведения – групповая, индивидуальная.
6. Периодичность – 2 занятие в неделю.
7. Продолжительность одного занятия – 15– 20 минут

Данная программа объемом 24 часа (плюс 12 часов индивидуальной работы с детьми) ориентирована на групповую форму работы. Численность группы – 5 человек (это эффективно с точки зрения психологических результатов). Программа включает в себя 24 занятия.

Коррекционные занятия составлены таким образом, чтобы реализовывались комплексно все перечисленные направления. В процессе реализации данных направлений мы использовали *метод моделирования, метод дидактических, коммуникативных, подвижных игр, метод психогимнастики, метод поэтапного формирования умственных действий, релаксационный метод.*

**Метод моделирования.** Включает в себя единство цели и задач коррекционной программы. Использовался в качестве определения промежуточных и основного результатов, которые должны были быть достигнуты при реализации коррекционной программы.

**Метод дидактических игр.** С помощью данного метода осуществлялось развитие восприятия сенсорных эталонов, памяти, мышления и саморегуляции поведения. Примеры дидактических игр, используемых нами в рамках коррекционной работы: «Игры с вкладышами», «Мозаика», «Сложи картинку», «Собери по цвету», «Собери по форме», «Сортир» (цвет, форма, величина), «Доски сегона», «Соотнесение эталоном предметов», «Игры Высоковича» и др.

**Метод коммуникативных игр.** Работа в паре, группе создает условия для развития навыков коммуникации и взаимодействия в коллективе, формирует способность к произвольной регуляции поведения, позволяет повысить уровень социализации. Примеры коммуникативных игр, используемых нами в рамках коррекционной работы: «Кто быстрее соберет», «Разложи предметы», «Войди в круг – выйди из круга», «Собери быстрее», «Зеркало», «Поем вместе», «Гусеница».

**Метод подвижных игр.** Обеспечивает развитие межполушарного взаимодействия. При регулярном выполнении двигательных упражнений образуется и активизируется большое количество нервных путей, связывающих полушария головного мозга, что обеспечивает развитие психических функций. При реализации коррекционной программы мы использовали следующие подвижные игры: «Передай по кругу», «Найди в группе круглый предмет», «Определи, где находится предмет», «Пожалуйста!», «Где Я?», «Запомни свое место в кругу».

**Метод психогимнастики.** Психогимнастические методы представлены в нашей коррекционной программе следующими упражнениями: упражнения на развитие восприятия, этюды на достижение расслабления и снятие напряжения у детей, упражнения на сокращение эмоциональной дистанции. Данные методы предполагают выполнение обучающимися внешних физических действий, требующих распределения, восприятия сенсорных эталонов.

**Релаксационный метод.** Направлен на формирование восприятия сенсорных эталонов, дифференцированных двигательных и психических реакций, что придает психомоторному развитию ребенка своеобразную равномерность. Развивает чувствование своего тела, способствует обогащению и дифференциации сенсорной информации от самого тела.

Таким образом, применение данных методов позволит нам в процессе реализации коррекционной программы проследить:

- динамику формирования свойств восприятия сенсорных эталонов;
- формирование произвольной регуляции деятельности;
- динамику эмоционального состояния детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

При организации коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать особенности всех видов восприятия сенсорных эталонов. К факторам привлечения внимания относятся:

- организация занятия (четкое начало и окончание; наличие необходимых условий для работы и т.д.);
- темп ведения занятия (при чрезмерно быстром темпе могут появляться шибки, при медленном – работа не захватывает ребенка);
- последовательность и систематичность требований взрослого;
- смена видов деятельности является необходимым условием, так как постоянная поддержка внимания с помощью волевых усилий связана с большим напряжением и очень утомительна;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей внимания ребенка.

Каждое занятие посвящено коррекции и развитию различных параметров восприятия сенсорных эталонов по средствам эмоций. Развитие зрительного восприятия; социально-бытовая ориентировка; ориентировка в пространстве; развитие осязания и мелкой моторики.

**Цель программы: развитие свойств восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного с нарушением зрения.**

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие **задачи коррекционной программы:**

1. формировать представление о сенсорных эталонах;
2. развивать умение соотносить сенсорные признаки предметов с сенсорными эталонами;
3. расширять и активизировать словарный запас при анализе свойств и качеств предметов;
4. использовать полученные знания в предметно-практической деятельности.

Занятия проводятся в группах по 2 – 4 человек, в первую половину и вторую дня, два раза в неделю в кабинете педагога–психолога, где детям предоставляется возможность не только сидеть свободно, но и проводить подвижные игры.

## Содержание психологической программы по коррекции восприятия сенсорных эталонов детей с нарушением зрения

Структура коррекционно–развивающей программы состоит из двух блоков:

1 блок мотивационный – задача данного блока заключалась в формировании мотивации воспитанников дошкольного возраста с нарушением зрения психического развития на совместную работу с психологом и детским коллективом. Мотивационный блок включал в себя 6 занятий, проводимых в групповой форме, при частоте встреч 2 раза в неделю и продолжительности каждого занятия 20 минут.

2 блок – *коррекционный*, задача которого заключалась в коррекции основных свойств восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Этот блок включает в себя 18 занятий, длительностью 15-20 минут, которые проводились 2 раза в неделю.

Планирование занятий по коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения (таблице 11).

**Таблица 11.** *Планирование занятий по коррекции восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения*

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
<b>Мотивационный блок</b>			
1	Игра «Найди и коснись» (Ж.М. Глозман)	Психогимнастика – знакомство, сокращение эмоциональной дистанции.	5
	«Кто что делал?» (М.И. Чистяковой)	Стимулировать внимание, формировать умение быстро и	5

		точно реагировать на звуковые сигналы.	
	Упражнение «Мы срываем цветы» (О.В. Дмитриенко)	Избавляются от эмоционального напряжения.	10
	Упражнение «Прогулка в лес» (О.В. Дмитриенко)	Направленные на развитие координации движений.	5
	«Игра с муравьём» (О.В. Дмитриенко)	Направленные на снятие мышечных зажимов.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин.</b>			
2	Игра «Канон» (М.И. Чистякова)	Снятие напряжения и скованности, развитие волевого внимания.	5
	«Сложи пуговицы в коробки»	Направленные на развития зрительного восприятия детей дошкольников.	5
	Игра «Скажи, что ты слышишь?» (О.В. Дмитриенко)	Развитие слухового восприятия, дифференциация неречевых звуков.	10
	Игра «Лабиринты» (О.В. Дмитриенко)	Развитие ориентирования во времени.	10
	Упражнение «Шум моря» (О.В. Дмитриенко)	Упражнения, направленные на релаксацию.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
3	Игра «Дождик»	Формировать умение оптимистическому видению мира, ощущению радости внутри себя, через.	5



	«Что ты видишь во сне?»	Снятие психоэмоционального напряжение у ребенка, создать у него положительные эмоции.	10
	Упражнение «Передай по кругу» (Ж.М. Глозман)	Развитие коммуникативных навыков, преодоление тактильных барьеров	10
	Игра «Спасибо, до свидания!» (М.И. Чистякова)	Ритуал прощания, сокращение эмоциональной дистанции.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
4	Этюд «Тень» (М.И. Чистякова)	Психогимнастика – раскрепощение, развитие внимания.	5
	Игра «Повтори за мной»	Развитие эмоционально волевой сферы.	5
	Упражнение «Поймай взгляд»	Развитие произвольного внимания.	5
	Игра «Войди в круг – выйди из круга» (К. Фопель)	Развитие эмпатии, совершенствование навыков межличностной коммуникации.	5
<b>ВСЕГО: 20 мин</b>			
5	Игра «Зеркало» (М.И. Чистякова)	Коммуникативная игра (пантомимика)–снятие эмоционального напряжения.	5
	Игра «Пуговица» (И.И. Мамайчук)	Развитие объёма восприятия.	5
	Упражнение «Найди такой же предмет»	Развитие предметно пространственного восприятия.	10

	Игра «Каждой руке мяч»	Развитие предметно пространственного восприятия относительно своего тела.	5
	Этюд «Передай счастье» (М.И. Чистякова)	Сокращение эмоциональной дистанции, рост уверенности в себе.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
6	Игра «Черное и белое не берите, «да» и «нет» не говорите!» (О.Ю. Машталь)	Развитие восприятия, речи, повышение эмоционального контакта играющих детей.	5
	Упражнение «Найди что спрятано»	Развитие предметно пространственного восприятия.	8
	Игра «Остановись» (А.В. Семенович)	Развитие переключаемости и устойчивости внимания.	6
	Игра «Найди предмет»	Развитие зрительного восприятия	6
	Игра «Слушай команду» (И.О. Истратова)	Релаксация, снятие напряжения.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
1	<b>Коррекционный блок</b>		
	Игра «Что вокруг?» (О.Ю. Машталь)	Создание благоприятного климата для работы, концентрация внимания на последующую деятельность.	5
	Игра «Разноцветные прищепки» (М.И. Земцовой)	Развивать мелкую моторику, воображение.	7

	Игра «Найди на ощупь» (М.И. Земцовой)	Развитие восприятия сенсорных эталонов.	7
	Игра «Подбери по цвету». (М.И. Земцовой)	Развитие восприятия соотношения цвета с предметом	6
	Упражнение «Сухой дождь» (М.И. Земцовой)	Развитие тактильных ощущений, мелкой моторики, закрепление знаний о цвете, развивать умение находить местоположение прищепки по цвету.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
2	Упражнение «Найти предмет указанной формы» (Л.А. Венгера)	Упражнения для закрепления понятия формы.	5
	Упражнение «Найди предмет такой же формы» (Л.А. Венгера)	Упражнения для закрепления понятия формы.	5
	Игра «Определи форму предмета» (Л.А. Венгера)	Упражнения для закрепления понятия формы.	5
	Игра "Чудесный мешочек» (Л.А. Венгера)	Развитие тактильных ощущений.	5
	Игра «Определи на ощупь» (Л.А. Венгера)	Развитие тактильных ощущений.	5

<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
3	Игра «Бусы порвались» (М. Монтессори)	Развитие мелкой моторики трех основных пальцев (большой, указательный, средний).	5
	«Игры с крупой» (М. Монтессори)	Развитие мелкой моторики рук, развитие мускулатуры рук, обогащение тактильных ощущений.	6
	Игра «Рисование на манке» (М. Монтессори)	Активизация тактильного восприятия и различение предметов; развитие мелкой моторики пальцев рук; игра тонизирует речевые отделы головного мозга, обогащает сенсорный опыт.	6
	Игра «Шумовые баночки» (М. Монтессори)	Развитие слухового восприятия.	8
	«Щепки на реке» (И.О. Истратова)	Расслабление, снятие мышечного напряжения, формирование чувства доверия к группе.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
4	Упражнение «Доски для ощупывания поверхности» (М. Монтессори)	Развитие чувства осязания, знакомство с различными структурами поверхности: гладкой и шершавой, развития тонкой моторики.	5
	Упражнение «Какого цвета»	Развитие, знакомство с цветами.	5

	(М. Монтессори)		
	Игра «Пожалуйста!» (М. Монтессори)	Развитие объема и переключаемости внимания.	5
	Игра «Срисовывание по клеточкам» (М. Монтессори)	Развитие концентрации и объема внимания, формирование умения следовать образцу, развитие мелкой моторики руки.	5
	Игра «Найди такого цвета» (М. Монтессори)	Развитие умения использования сенсорных эталонов в деятельности.	5
	Игра «Танцующие руки» (М.И. Чистякова)	Внутреннее расслабление, снятие напряжения, развитие умения работать в группе.	5
	Упражнение «Доски для ощупывания поверхности» (М. Монтессори)	Развитие чувства осязания, знакомство с различными структурами поверхности: гладкой и шершавой, развития тонкой моторики.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
5	Игра «Бусы» (Л.А. Венгера)	Закрепление и развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации, различение предметов по форме.	6
	Упражнение «Веселые гонки» (Л.А. Венгера)	Развитие зрительного восприятия и внимания, его устойчивость и способность к переключению; развитие слухового внимания.	5
	Упражнение «Угадай животных»	Развитие зрительного восприятия, восприятия формы.	8

	(Л.А. Венгера)		
	Игра «Пустой угол» (М.И. Чистякова)	Развитие выдержки, способности к торможению и переключению	6
	Упражнение «Водопад» (К. Фопель)	Завершение занятия, снятие напряжение, расслабление, развитие внутреннего ощущения комфорта.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
6	Игра «Доски Сегена. Узоры» (Э. Сеген)	Развитие зрительного восприятия форм и цветов, внимательности, мелкой моторики, усидчивости и цветовосприятия.	5
	Упражнение «Доски Сегена. Узоры» (Э. Сеген)	Развитие зрительного восприятия форм и цветов, внимательности, мелкой моторики, усидчивости и цветовосприятия.	5
	Игра «Узоры» (Э Сеген)	Развитие зрительного восприятия форм и цветов, внимательности, мелкой моторики, усидчивости и цветовосприятия.	5
	Игра «Квадраты Никитина» (Б.П. Никитина)	Знакомство с основными цветами и их оттенками	5
	Игра «Кораблик Плюх-Плюх» (В. Воскобовича)	Развитие умения сортировать по цвету.	5
	Игра «Гусеница» (Е.В. Коротаева)	расслабление, снятие напряжения, развитие чувства доверия среди детей	5

<b>ВСЕГО: 30 мин.</b>			
7	Упражнение «Собери картинку»	Развитие произвольности восприятия объекта как единое целое.	5
	Упражнение «Сириация»	Развивать способность составление серии из предметов по выделенному свойству.	10
	Игра «Разложи по цвету»	Развивать способность составление серии из предметов по выделенному свойству.	5
	Игра «Разложи по форме»	Развивать способность составление серии из предметов по выделенному свойству.	5
	Игра «Разложи по величине»	Развивать способность составление серии из предметов по выделенному свойству.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин.</b>			
8	Упражнение «Повтори быстрее» (О.Ю. Машталъ)	Развитие концентрации, сосредоточенности внимания.	5
	Упражнение «Найди»	Развитие умение сравнивать геометрические фигуры между собой, выявлять общий признак и находить фигуру по заданному признаку.	5
	Игра «Найди лишнее»	Развитие умение сравнивать геометрические фигуры между собой, выявлять общий признак и	5

		находить фигуру по заданному признаку.	
	Игра «Найди заданный предмет»	Развитие умение сравнивать геометрические фигуры между собой, выявлять общий признак и находить фигуру по заданному признаку.	5
	Упражнение «Графический диктант» (Н.Б. Бабкина)	Развитие умение сравнивать геометрические фигуры между собой, выявлять общий признак и находить фигуру по заданному признаку.	5
	Игра «Паровозик» (Р.В. Овчарова)	Повышение уверенности в себе, сплочение группы, произвольный контроль.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
9	Игра «Деревянные катушки» (М.И. Земцовой)	Развитие зрительного восприятия, восприятия цвета; закрепление представлений о цвете.	5
	Упражнение «Цилиндры» (М.И. Земцовой)	Развитие зрительного восприятия; закрепление представлений о цвете.	7
	Игра «У кого большой мяч?» (М.И. Земцовой)	Развитие зрительного восприятия.	5
	Игра «Найди такой же» (М.И. Земцовой)	Развития восприятия формы.	8



	Игра «У кого больше любимок» (О.В. Хухлаева)	Развитие сплоченности, доверия, снятие напряжения.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
10	Упражнение «Найди ошибку» (М.И. Земцовой)	Развитие восприятия, сосредоточенности и концентрации на задании	5
	Упражнение «Пуговики» (М.И. Земцовой)	Развитие зрительного восприятия; развитие тонкой моторики рук.	5
	Игра «Найди пару» (М.И. Земцовой)	Развитие умение сравнивать предметы и находить пару.	5
	Упражнение «У кого хвост длиннее»	Развивать умение сравнивать предметы контрастных размеров по длине и ширине.	5
	Игра «Кто быстрее»	Развивать умение сравнивать предметы контрастных размеров по длине и ширине.	5
	Игра «Чудо-дерево» (О.В. Хухлаева)	Завершение занятия, релаксация, развитие доверия в группе.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
11	Игра «Куда отнести»	Развитие умение сравнивать геометрические фигуры между собой, выявлять общий признак и находить фигуру по заданному признаку.	5

	Упражнение «Подходящие к подходящему»	Развитие умение сравнивать геометрические фигуры между собой, выявлять общий признак и находить фигуру по заданному признаку.	6
	Игра «Раздели фигуры»	Развитие умение сравнивать геометрические фигуры между собой, выявлять общий признак и находить фигуру по заданному признаку.	6
	Игра «Раздели на группы»	Развитие умение сравнивать геометрические фигуры между собой, выявлять общий признак и находить фигуру по заданному признаку.	8
	Игра «Релаксация» (О.В. Хухлаева)	Снятие напряжения, релаксация.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
12	Игра «Чтоб никто не догадался (О.Ю. Машталь)	Развитие произвольного внимания, сосредоточенности, саморегуляции	5
	Упражнение «Раскрась правильно»	Развитие восприятие сенсорных эталонов.	5
	Игра «Путаница» (А.В. Семенович)	Развитие восприятие сенсорных эталонов.	5
	Упражнение «Найди предмет»	Развитие восприятие сенсорных эталонов.	5
	Игра «Угадай по описанию»	Развитие восприятие сенсорных эталонов.	5

	Упражнение «Внутренний смех» (К. Фопель)	Снять напряжение и научиться «активно слушать», научиться различать разнообразные звуки в окружающей обстановке и в собственном теле.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
13	Игра «Четыре стихии» (А.А. Осипова)	Развитие координации слухового и двигательного анализаторов.	5
	Упражнение «Какого цвета не стало?» (М. Монтесори)	Упражнения на закрепление цвета.	8
	Упражнение «Какого цвета предмет?» (М. Монтесори)	Упражнения на закрепление цвета.	6
	Игра «Сложи радугу» (М. Монтесори)	Упражнения на закрепление цвета.	6
	Игра «Поем вместе» (И.О. Истратова)	Расслабление, развитие умения работать в группе, слушать себя и другого.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
14	Игра «Время года» (А.А. Осипова)	Психогимнастика - координации слухового и двигательного анализаторов.	5
	Упражнение «Сравни предметы по высоте» (М. Монтесори)	Упражнения на закрепление понятия величины	10
	Игра «Самая длинная, самая короткая»	Упражнения на закрепление понятия величины.	5

	(М. Монтесори)		
	Игра «В какую коробку?» (М. Монтесори)	Упражнения на закрепление понятия величины.	5
	Игра «Ассоциации» (Р.В. Овчарова)	Снятие напряжения, развитие наблюдательности, доверия	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
15	Упражнение «Где звучит игрушка»	Развитие зрительно-слуховое восприятие.	5
	Упражнение «Повтори хлопки»	Развитие зрительно-слуховое восприятие.	5
	Игра «Прятки»	Развитие зрительно-слуховое восприятие.	5
	Упражнение «Найди инструмент»	Развитие зрительно-слуховое восприятие.	5
	Упражнение «Что перепутал художник?» (Н.Б. Бабкина)	Развитие распределения внимания.	5
	Игра «Дракон кусает свой хвост» (И.О. Истратова)	Снятие напряженности, развитие умения взаимодействовать друг с другом.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
16	Игра «Пальчиковый бассейн» (М. Монтесори)	Развитие основных сенсорных эталонов: форма, величина, цвет.	5
	Упражнение «Найди домик» (М. Монтесори)	Развитие умение группировать предметы по цвету, развитие мелкой моторики рук.	10

	Игра «Бусы для куклы» (М. Монтесори)	Закрепить восприятие формы, цвета; развивать мелкую моторику рук.	5
	Упражнение «Составь узор» (М. Монтесори)	Развивать знания детей о четырех основных цветах и их оттенках; учить детей выделять цвета; развивать мелкую моторику пальцев, усидчивость.	5
	Игра «Почесать спинку» (И.О. Истратова)	Снять напряжение, повысить групповую сплоченность.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
17	Игра «Змейка» (О.Ю. Машталь)	Развитие сосредоточенности, концентрации, фонематического слуха и слухового восприятия.	5
	Упражнение «Волшебная коробочка» (М. Монтесори)	Развивать умение соотносить прищепку с соответствующим цветом на коробке.	5
	Игра «Внимание» (М. Монтесори)	Развивать мелкую моторику рук, тактильную чувствительность и воображение, аккуратность, усидчивость.	5
	Игры с крупами и рисование на крупе. (М. Монтесори)	Развивать мелкую моторику рук, тактильную чувствительность и воображение, аккуратность, усидчивость.	5
	Задание «Нарисуй фигуру»	Развивать мелкую моторику рук, тактильную чувствительность и	5

	(М. Монтесори)	воображение, аккуратность, усидчивость	
	Игра «Путешествие на облаке» (И.О. Истратова)	Релаксация, снятие напряжения	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			
18	Игры с песком (М. Монтесори)	Развивать мелкую моторику рук, тактильную чувствительность и воображение, аккуратность, усидчивость.	5
	Игры «Нарисуй предмет круглой формы» (М. Монтесори)	Развивать мелкую моторику рук, тактильную чувствительность и воображение, аккуратность, усидчивость.	8
	Игры с водой (М. Монтесори)	Развивать мелкую моторику рук, тактильную чувствительность и воображение, аккуратность, усидчивость.	6
	Игры «Выбери предметы по заданной величине и форме» (М. Монтесори)	Развивать мелкую моторику рук, тактильную чувствительность и воображение, аккуратность, усидчивость.	6
	Игра «Изображение предметов» (Р.В. Овчарова)	Снятие напряжения, воспитание наблюдательности, развитие воображения, умение видеть другого.	5
<b>ВСЕГО: 30 мин</b>			

В структуре занятий можно выделить следующие этапы:

**1. Ритуал приветствия–прощания** являются важным составляющим в построении коррекционной работы с группой. Способствует сплочению, настраивает на плодотворную работу. При реализации коррекционной программы мы использовали ритуал приветствия (комплименты, передай хорошее настроение).

**2. Разминка.** Основной задачей данного этапа является концентрация и сосредоточение внимания на выполнение различных заданий. Поэтому задания разминки достаточно легкие, способны вызвать интерес, быстроту реакции.

**3. Основное содержание занятий.** На данном этапе используются тексты, содержащие ошибки, бланковые задания, дидактические и подвижные игры, которые оказывают благоприятное воздействие на развитие свойств произвольного внимания.

**4. Рефлексия занятия.** Данный этап предполагал оценку занятия в двух аспектах: *эмоциональном* (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему), и *смысловом* (почему это важно, зачем мы это делали).

Внутри каждого занятия мы располагали задания так, чтобы более сложные задания чередовались с заданиями на физическую активность для небольшого отдыха. Более сложные задания выполнялись в начале занятия, поскольку активность внимания у детей дошкольного возраста 5–10 минут занятия.

Таким образом, комплексное воздействие, чередование различных видов деятельности, методов, приемов оказывает эффективное воздействие на развитие восприятия сенсорных эталонов у данного контингента дошкольников. Коррекционная работа также основана на идее взаимодействия пространственных представлений и произвольной регуляции деятельности.

### **§3.3. Анализ эффективности реализации психологической программы коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения**

По завершению психологической программы по коррекции восприятия сенсорных эталонов у дошкольников с нарушением зрения нами был проведен контрольный эксперимент. В исследовании приняли участие все испытуемые, отобранные нами для реализации констатирующего этапа исследования.

Для выявления эффективности реализуемой нами программы все воспитанники дошкольники с нарушением зрения были поделены до момента начала формирующего эксперимента были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). Оценка результатов эффективности психологической программы осуществлялась путем сравнения результатов исследования, полученным в КГ и ЭГ испытуемых до момента начала и после реализации формирующего эксперимента, а также по всей выборке в целом.

В экспериментальную группу вошли 16 воспитанников старшей группы, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента. Таким образом, с двумя экспериментальными группами второй младшей группы и старшей группы осуществлялась коррекционная работа, с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

Контрольный этап эксперимента осуществлялся с применением той же батареи методик, что и на констатирующем этапе исследования, в частности:

1. Методика «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988) [59, с. 29];
2. Методика «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А Стребелевой (2014) [58, с. 15];
3. Методика «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988) [59, с. 29];
4. Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952) [60, с. 30].



Результаты, полученные при повторной диагностике, подверглись количественному и качественному анализу, а также осуществлялось их сравнение с данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Начало проведения повторного психодиагностического исследования также было связано с установлением эмоционального и доверительного контакта с учащимися. Беседа проводилась индивидуально. Дети хорошо шли на контакт и с удовольствием отвечали на вопросы и выполняли задания.

Результаты анализа, полученные в ходе изучения уровня развития восприятия формы детей старшей группы с нарушением зрения в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 12.

**Таблица 12.** Сравнительные результаты изучения уровня развития восприятия формы старшей группы с нарушением зрения по методике «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988)

Уровень	Старшая группа			
	до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	30	20	0	20
Ниже среднего	70	10	40	20
Средний	0	70	60	60
Высокий	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня развития восприятия формы детей второй младшей группы с нарушением зрения в экспериментальной группе, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 13.

**Таблица 13.** Сравнительные результаты изучения уровня развития восприятия формы второй младшей группы с нарушением зрения по методике «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988)

Уровень	Вторая младшая группа			
	до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	80	40	0	40
Ниже среднего	20	40	40	50
Средний	0	20	60	10
Высокий	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня развития восприятия формы детей дошкольного возраста с нарушением зрения в контрольной группе, до и после формирующего эксперимента.

Как видно из таблицы 14, в старшей группе после проведения коррекции, низкий уровня развития восприятия формы не выявлен. У 6 (40%) дошкольников наблюдается уровень объема восприятия сенсорных эталонов ниже среднего.

Данный факт указывает на то, что развитие объема восприятия формы имеет положительную динамику у дошкольников, поскольку у воспитанников, которые имели до коррекции низкий уровень, он стал характеризоваться уровнем ниже среднего.

Также имеются положительные динамические изменения в показателях среднего уровня объема восприятия формы. До коррекции в экспериментальной группе не было детей, имеющих данный уровень. После проведения экспериментального воздействия у 6 (60%) дошкольников выявлен средний уровень объема восприятия формы, представлены в таблице 14.

**Таблица 14.** Результаты изучения уровня развития восприятия формы детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988) до и после эксперимента

Возрастная группа  Уровень	Вторая младшая группа				Старшая группа			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	80	40	0	40	30	20	0	20
Ниже среднего	20	40	40	50	70	10	40	20
Средний	0	20	60	10	0	70	60	60
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

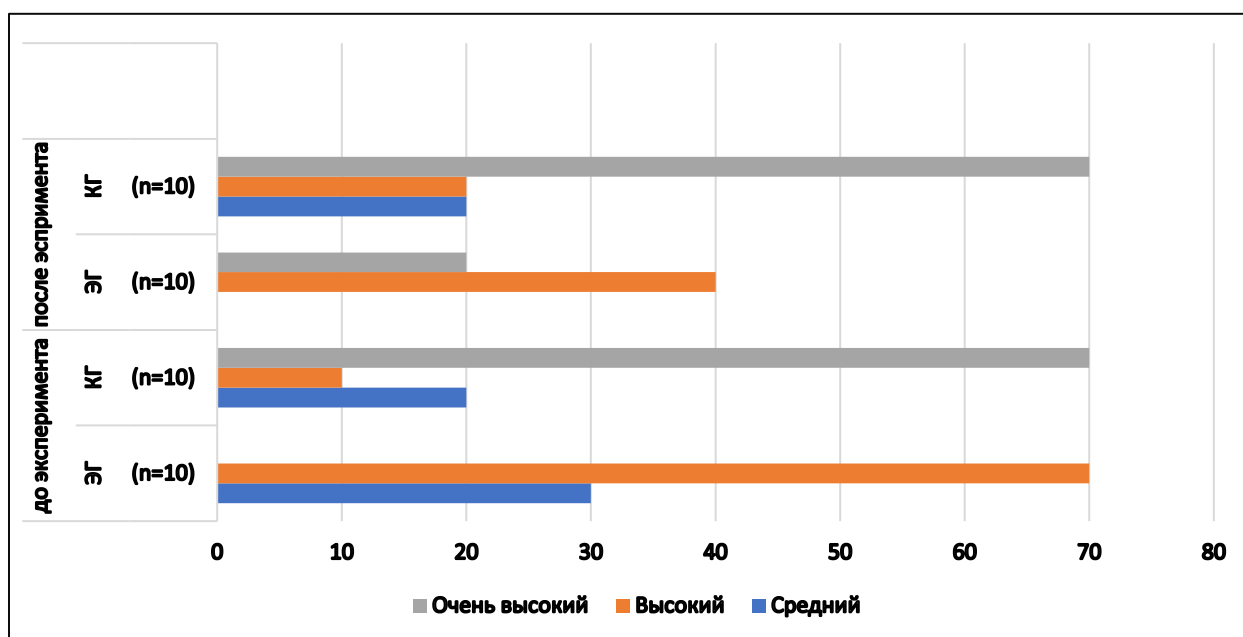
В второй младшей группе низкие показатели объема восприятия формы не наблюдаются. Положительная динамика заключается в том, что до проведения психокоррекционной работы, количество учащихся с таким уровнем развития восприятия формы составляло 3 (30%) человека. Наблюдается снижение количества детей, имеющих уровень объема восприятия ниже среднего на 30% и увеличение количества детей со средним уровнем на 6 (60%) человек.

Можно констатировать тот факт, что детей дошкольников возраста с нарушением зрения качественно и количественно увеличилось значение параметра развития восприятия формы. Они могут замечать большее количество предметов, явлений и событий, связывать их друг с другом, быстро и глубоко понимать целое.

Проведенное исследование объема восприятия формы показало, что в контрольных группах положительная динамика не только не наблюдается, но и диагностируется ухудшение средних показателей на 10%. Это может

свидетельствовать о том, что если своевременно не оказывать комплексную и системную психокоррекционную помощь, то различные свойства восприятия не только не будут развиваться, но и будет отмечаться регресс.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования объема развития восприятия формы в экспериментальной группе детей старшей группы с нарушением зрения до и после эксперимента представлены на гистограмме 6 (рис.6).

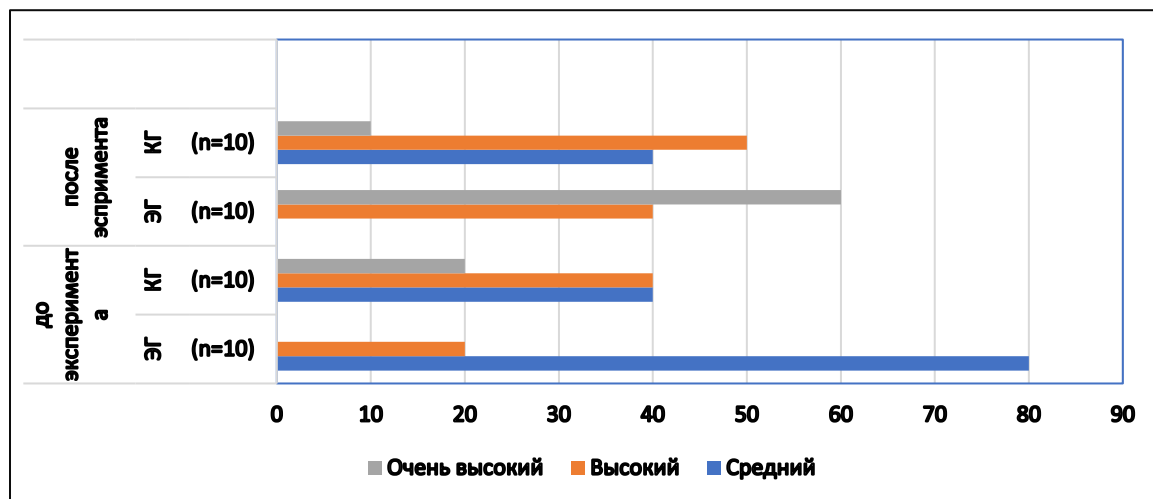


**Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения уровня развития восприятия формы старшей группы с нарушением зрения по методике «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988)**

Как видно из рисунка 6, в старшей группе наибольший прирост показателей наблюдается по среднему уровню развития объема восприятия формы. Количество воспитанников, имеющих средний уровень, выросло до 6 (60%) человек, что на 60% больше, чем до проведения эксперимента. На положительную динамику указывает и снижение низких и ниже среднего показателей. Так, на 30% уменьшилось количество детей, имеющих низкий уровень развития объема восприятия сенсорных эталонов и на 30% с уровнем

ниже среднего. В результате количество воспитанников с низким уровнем не выявлено.

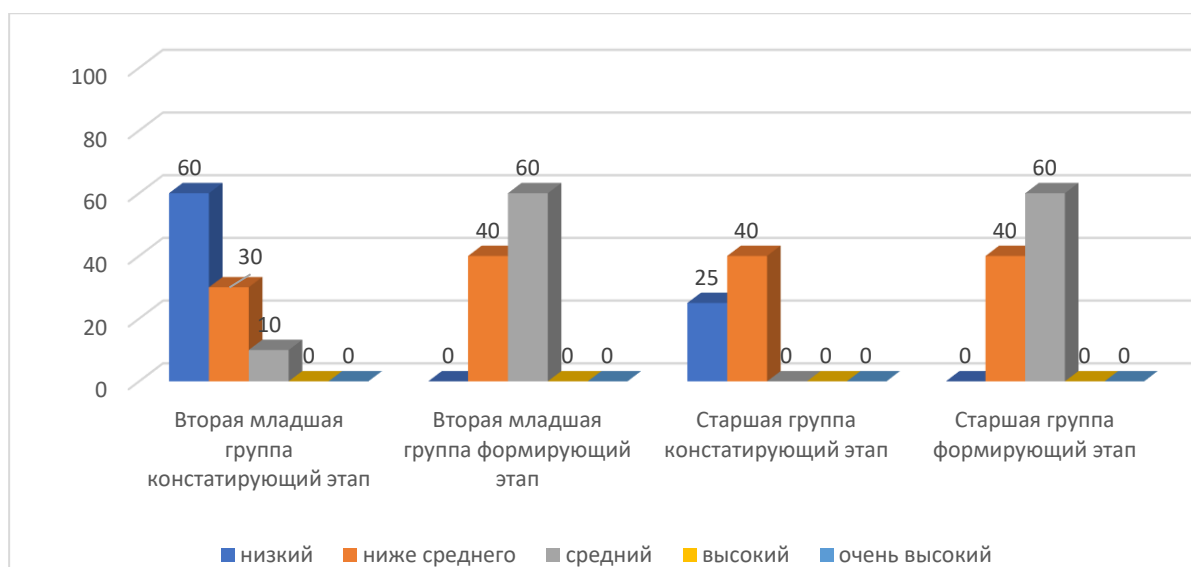
Иллюстративно сравнительные результаты исследования объема развития восприятия формы в экспериментальной группе детей старшей группы с нарушением зрения до и после эксперимента представлены на гистограмме 7 (рис.7).



**Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения уровня развития восприятия формы второй младшей группы с нарушением зрения по методике «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988)**

Обобщая результаты представленной гистограммы 7, следует отметить, что в второй младшей группе, до проведения психологической программы коррекции, низкий уровень объема внимания был выявлен у 80% дошкольников.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования объема развития восприятия формы в экспериментальных группах воспитанников второй младшей группы с нарушением зрения и старшей группе до и после эксперимента представлены на гистограмме 8 (рис.8).



**Рисунок 8. Гистограмма 8. Результаты изучения уровня развития восприятия формы детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988) (экспериментальные группы)**

После проведения формирующего эксперимента количество воспитанников с низким уровнем объема внимания не выявлено. Выросли показатели уровня ниже среднего, в связи с тем, что у 4 человек улучшился объем восприятия сенсорных эталонов на один уровень. Средний уровень восприятия сенсорных эталонов имеет положительный сдвиг на 60%, потому что до проведения эксперимента средний уровень не диагностировался.

Таким образом, реализация психокоррекционной работы способствовала увеличению объема восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Они научились быстрее и глубже понимать целое, у них увеличилась саморегуляция при выполнении внешних действий. Однако, для закрепления полученного результата и дальнейшего улучшения развития объема восприятия сенсорных эталонов, коррекционную работу с дошкольниками с нарушением зрения стоит продолжить.

При помощи методики «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988) [59, с.29]. мы получили данные об уровне развития восприятия формы, умения использовать геометрические эталоны (образцы) при определении общей

формы конкретных предметов, т. е. выполнение группировки по форме.

Как и при проведении первичной диагностики, мы перед проведением диагностики на столе перед ребёнком расставляются коробки. Педагог обращает внимание ребёнка на эталон-образец: «Смотри, здесь изображена вот такая фигура (квадрат), а здесь вот такая (круг)». Затем вынимает из мешочка предмет (любой) и говорит: «На какую фигуру похоже: на эту (показ треугольника), на эту (показ круга) или на эту (показ квадрата)?» После того как ребёнок указывает на один из эталонов, взрослый говорит: «А теперь бросай в эту коробку». Затем вынимает следующий предмет (другой формы), и вся процедура повторяется. В дальнейшем взрослый даёт возможность разложить игрушки самому ребёнку, просит его: «А теперь разложи все игрушки в свои коробки, смотри внимательно». При выполнении задания детьми мы обращали внимание на характер ошибок: не правильное определение формы предмета.

В процессе наблюдения был выявлен тот факт, что дошкольники с нарушением зрения восприятия формы, умения использовать геометрические эталоны (образцы) при определении общей формы конкретных предметов, т. е. выполнение группировки по форме дается с большим трудом.

Подробные результаты изучения восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения экспериментальной и контрольной групп по методике по методике «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) методика Е.А Стребелевой (2014) [58, с.15] после эксперимента представлены в Приложении 9 (таблица 1 – 2 второй младшей группы; таблица 2 – старшей группы).

Очень низкий уровень ориентировки на величины не выявлен у дошкольников, по сравнению с констатирующим этапом исследования, где он был диагностирован у 2 (20%) человек. Уровень ниже среднего снизился на 40% (4 человека), а прирост среднего уровня составил 60% (6 человек).

В старшей группе также присутствует положительная динамика по очень низкому уровню развития ориентировки на величины, результаты, проиллюстрированные в таблицах 15.

**Таблица 15.** *Результаты изучения уровня развития ориентировки на величины детьми старшей группы с нарушением зрения по методике «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А. Стребелевой (2014)*

Уровень	Старшая группа			
	до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	20	10	0	10
Ниже среднего	80	20	40	20
Средний	0	70	60	70
Высокий	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0

В второй младшей группе (ЭГ) положительная динамика заключается в изменении процентного распределения по очень низким и низким показателям. После проведения коррекционной работы очень низкий уровень развития восприятия сенсорных эталонов не наблюдается. До коррекции у 6 (60 %) детей присутствовал данный уровень восприятия сенсорных эталонов. Наблюдается динамика по количеству воспитанников, которые имеют низкий уровень развития уровня развития ориентировки на величины. Так, после экспериментального воздействия количество детей с данным показателем составило 40% от общего количества воспитанников.

езультаты, проиллюстрированные в таблицах 16.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня развития ориентировки на величины детей дошкольного возраста с нарушением зрения до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 17.

Согласно данным, представленным в таблице 16, высокий и очень высокий уровень устойчивости уровня развития ориентировки на величины детей дошкольного возраста с нарушением зрения в второй младшей группе и старшей группе не был выявлен. Это свидетельствует о том, что способность к целенаправленной психической деятельности полностью еще не сформирована



**Таблица 16.** *Результаты изучения уровня развития ориентировки на величины детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А. Стребелевой (2014) до и после эксперимента*

Уровень	Вторая младшая группа		Старшая группа					
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Очень низкий	60	0	0	10	20	10	0	10
Низкий	40	20	60	20	80	20	40	20
Средний	0	80	40	70	0	70	60	70
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

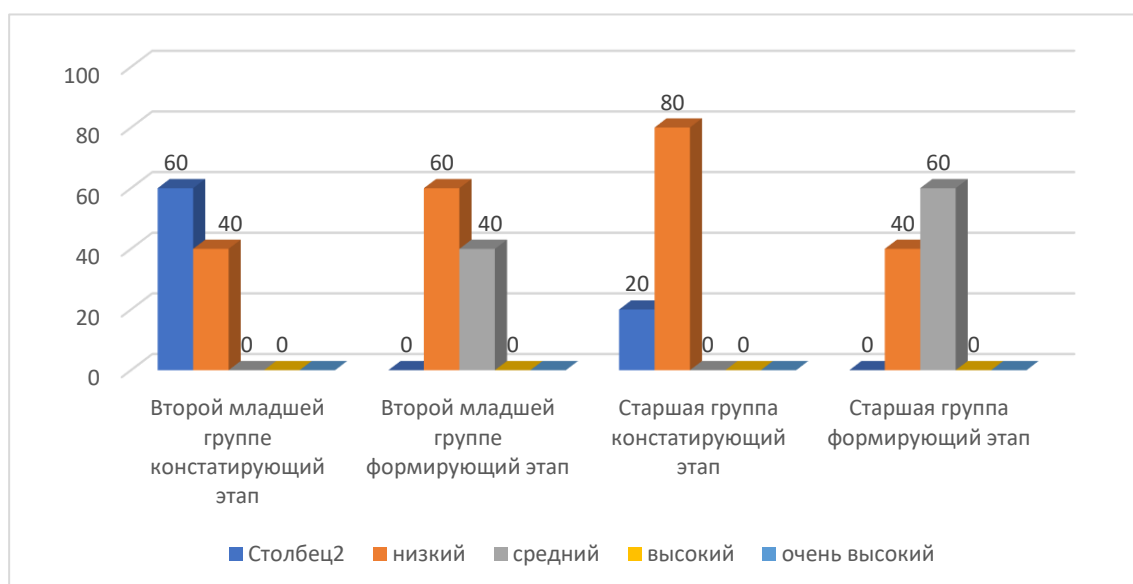
Согласно данным, представленным в таблице 16, высокий и очень высокий уровень устойчивости уровня развития ориентировки на величины детей дошкольного возраста с нарушением зрения в второй младшей группе и старшей группе не был выявлен. Это свидетельствует о том, что способность к целенаправленной психической деятельности полностью еще не сформирована.

По сравнению с констатирующим этапом отмечается положительная динамика, т.к. воспитанников, имеющие до коррекции очень низкий уровень, теперь показали низкий уровень. Повышение среднего уровня восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения также указывает на положительную динамику данного свойства. Следует отметить, что у 4 (40%) дошкольников выявлен нормальный уровень восприятия. Это на 4 человека больше, чем при первичной диагностике.

Проведенное исследование устойчивости внимания показало, что в контрольных группах положительная динамика не только не наблюдается, но и

диагностируется ухудшение средних показателей в контрольной группе 1 второй младшей группе. Это может свидетельствовать о том, что если своевременно не оказывать комплексную и системную психокоррекционную помощь, то различные свойства ориентировки на величины не только не будут развиваться, но и будет отмечаться регресс.

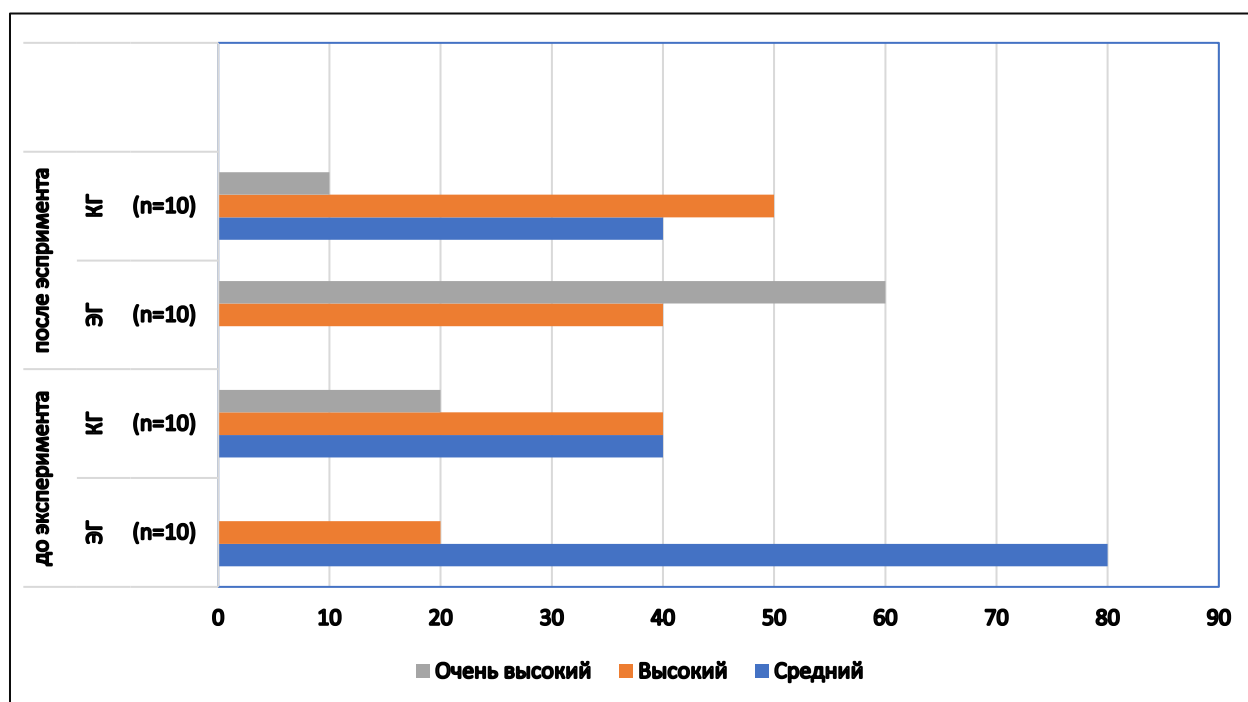
Иллюстративно сравнительные результаты исследования восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 7 (рис.7).



**Рисунок 7. Гистограмма 7. Результаты изучения уровня развития ориентировки на величины детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А. Стребелевой (2014) до и после эксперимента**

Представленные результаты на гистограмме 7, позволили нам отметить положительную динамику уровня развития ориентировки на величины детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Наиболее значимой является динамика среднего уровня.

Наглядно видно, что в Второй младшей группе увеличилось количество детей со средним уровнем развития ориентировки на величины с 0% до 40% (4 дошкольника) представлены на гистограмме 8 (рис.8).



**Рисунок 8. Гистограмма 8. Результаты изучения уровня развития ориентировки на величины детьми старшей группы с нарушением зрения по методике «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную)**

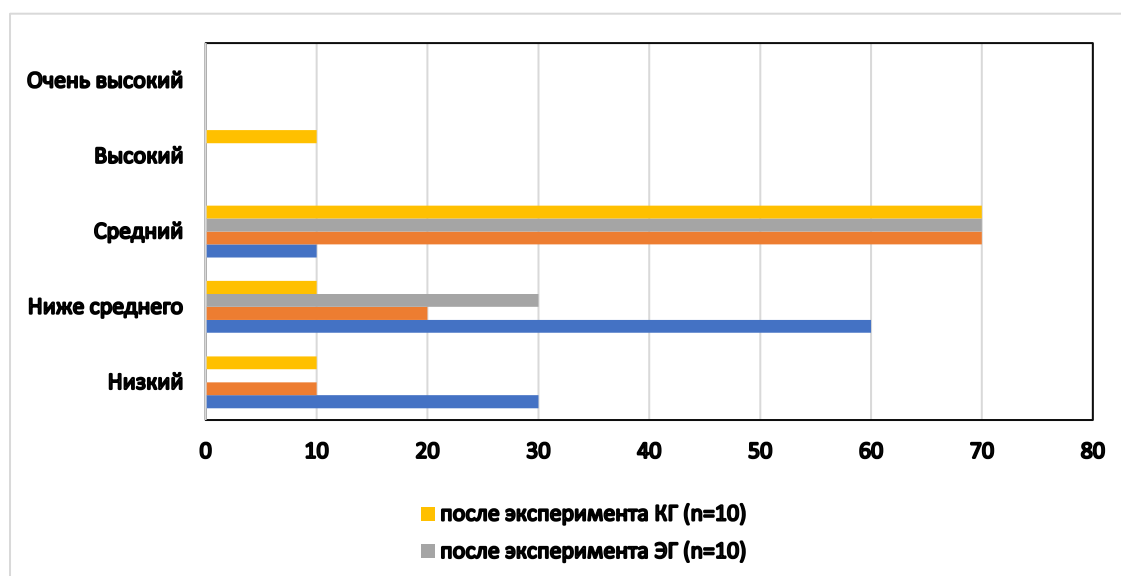
*Е.А. Стребелевой (2014)*

Однако эта способность носит еще нестойкий характер, поскольку в силу функциональных нарушений детей с нарушением зрения произвольная деятельность легко вытесняется интересными занятиями, непосредственно привлекающими учащихся.

Большая динамика уровня развития ориентировки на величины в старшей группе объясняется и проводимыми педагогами и психологами коррекционно–развивающих мероприятий по развитию свойств восприятия с первой младшей группы.

В старшей группе количество воспитанников со средним уровнем увеличилось с 0% до 60% (6 дошкольников). Таким образом, в первом случае

динамика составила 40%, во втором случае – 60%. представлены на гистограмме 9 (рис.9).



**Рисунок 9. Гистограмма 9. Результаты изучения уровня развития ориентировки на величины детьми второй младшей группы с нарушением зрения по методике «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А. Стребелевой (2014)**

Данный факт указывает на эффективность проведенных коррекционных мероприятий. У детей увеличился объём развития ориентировки на величины к одному и тому же предмету, продуктивность деятельности стала выше.

Обращает внимание тот факт, что в старшей группе прирост средних показателей выше. Это объясняется тем, что данные дошкольники старше и лобные области уже более развиты. В связи с этим учащиеся обретают способность осуществлять простейшее планирование своих ближайших действий.

Перейдем к сравнительному анализу уровня развития ориентировки на величины до и после проведения эксперимента в экспериментальных и контрольных группах.

Подробные результаты изучения уровня развития ориентировки на величины детей дошкольного возраста с нарушением зрения по методике: «Какой предмет на ощупь», «Что из чего сделано?» методике М. И. Земцовой (1988) [59, с.29] после формирующего эксперимента представлены в Приложении 9 (таблица 1 – 2 второй младшей группы; таблица 2 – старшей группы).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детей дошкольного возраста с нарушением зрения до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 17.

**Таблица 17.** *Результаты изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М.И. Земцовой (1988) до и после эксперимента.*

Возрастная группа Уровень	Вторая младшая группа				Старшая группа			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Очень низкий	80	40	0	40	30	10	0	10
Низкий	20	40	50	40	60	20	30	20
Средний	0	20	50	20	10	70	70	70
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Из таблицы 17 видно, что в группах отсутствуют учащиеся, которые имеют высокую и очень высокую скорость восприятия сенсорных эталонов. Это говорит о том, что среди обследованных дошкольников нет детей с сильной и подвижной нервной системой. После проведения коррекционной программы

произошла положительная динамика по трем показателям: очень низкий, низкий и средний. В второй младшей группе на 8 (80%) человек уменьшилось количество детей, имеющих очень низкий уровень развития восприятия, представлены в таблице 18.

**Таблица 18.** *Результаты изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детьми второй младшей группы с нарушением зрения по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988)*

Уровень	Вторая младшая группа			
	до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	60	0	0	0
Ниже среднего	40	20	60	20
Средний	0	80	40	70
Высокий	0	0	0	10
Очень высокий	0	0	0	0

Увеличилось на 3 (30%) человека количество детей с низким уровнем, что закономерно, потому что дети, имеющие очень низкий уровень при повторном обследовании, показали более высокий уровень. Возросло на 5 (50%) человек количество дошкольников со средним уровнем развития сформированности навыков тактильного обследования предметов.

В старшей группе воспитанники с очень низким уровнем сформированности навыков тактильного обследования предметов. Низкий уровень после проведения эксперимента присутствует у 3 (30%) дошкольников, что на 30% ниже, чем на констатирующем этапе.

Количество дошкольников, имеющих средний уровень, увеличилось с 1 до 7 человек. Прирост показателей составил 60%. Проведенное исследование уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов

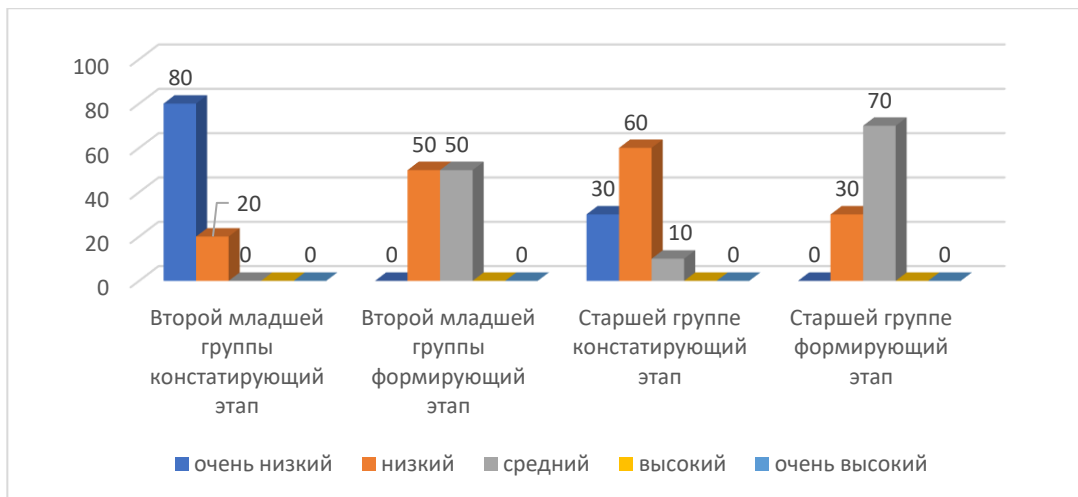
показало, что в контрольных группах положительная динамика не наблюдается, представлены в таблице 19.

**Таблица 19.** *Результаты изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детьми старшей группы с нарушением зрения по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988)*

Уровень	Старшая группа			
	до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	30	10	0	10
Ниже среднего	60	20	30	10
Средний	10	70	70	70
Высокий	0	0	0	10
Очень высокий	0	0	0	0

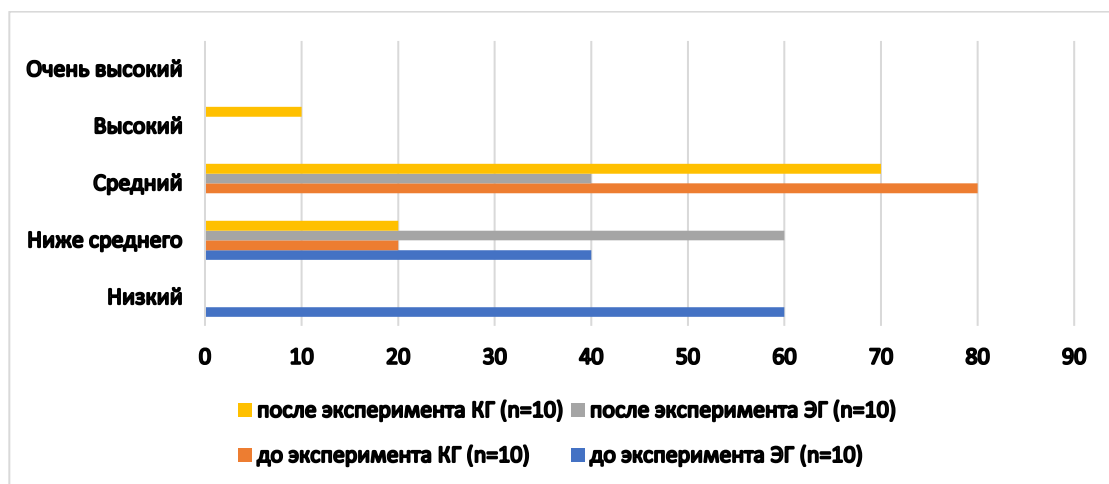
Данном исследовании были проведены сравнительные анализы результатов, иллюстрирующие уровень сформированности навыков тактильного обследования предметов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Экспериментальные группы были сформированы до и после проведения эксперимента. Целью исследования было выявление эффективности методики, направленной на развитие тактильных навыков у детей с нарушением зрения. Полученные результаты показали значительное улучшение уровня сформированности тактильных навыков у детей после проведения эксперимента.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детей дошкольного возраста с нарушением зрения в экспериментальных группах до и после эксперимента представлены на гистограмме 9 (рис.9).



**Рисунок 9. Гистограмма 9. Результаты изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М.И. Земцовой (1988) до и после эксперимента.**

Как видно из рисунка 9, до эксперимента у старшей группы с нарушением зрения в второй младшей группе преобладал очень низкий уровень восприятия сенсорных эталонов у 8 (80%) детей, проиллюстрирована на гистограмме 10 (рис.10).

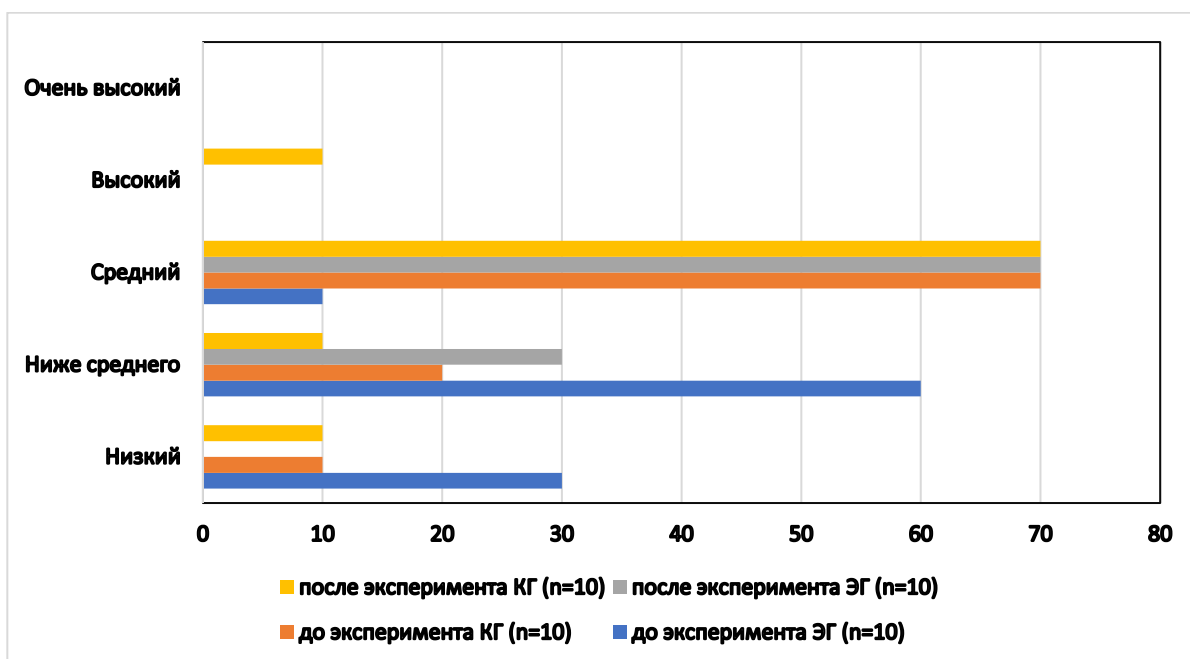


**Рисунок 10. Гистограмма 10. Результаты изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детьми второй младшей группы с нарушением зрения по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988)**



Низкий уровень присутствовал у 2 (20%) человек, а средний уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов не был выявлен ни у одного испытуемого. После эксперимента очень низкий уровень воспитанников не показали, низкий уровень восприятия сенсорных эталонов не выявлен у 5 (50%) человек и средний – 5 (50%) детей.

В старшей группе после реализации психологической программы увеличилось количество воспитанников со средним уровнем восприятия уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов на 6 человек и составило 70% от всех участников ЭГ. Очень низкий уровень снизился на 30%, т.е. у 3 человек увеличились показатели восприятия сенсорных эталонов, проиллюстрирована на гистограмме 11 (рис.11).



**Рисунок 11. Гистограмма 11. Результаты изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детьми старшей группы с нарушением зрения по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988)**

Количество дошкольников, имеющих низкий уровень, снизилось на 30%, они при повторной диагностике показали средний уровень сформированности навыков тактильного обследования предметов.

Полученные результаты указывают на положительную динамику в восприятии уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов. Таким образом, у детей дошкольного возраста в ЭГ, улучшилась динамическая характеристика восприятия сенсорных эталонов, которая определяет его способность воспринимать и переходить от одного объекта к другому. Перейдем к сравнительному анализу развития восприятия сенсорных эталонов в экспериментальных и контрольных группах до и после проведения эксперимента.

Подробные результаты изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детей дошкольного возраста с нарушением зрения по методике: «Комплекс заданий по системе М. Монтессори» (1952) [60, с.30] после формирующего эксперимента представлены в Приложении 9 (таблица 1 – 1 второй младшей группы; таблица 2 – старшей группы).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детей дошкольного возраста в экспериментальных и контрольных группах до и после эксперимента.

После коррекционно–развивающего воздействия низкий восприятия сенсорных эталонов наблюдается уже у 3 (30%) дошкольников. Средний уровень выявлен у 5 дошкольников, то есть на 50% увеличились показатели, указывающие на положительную динамику. После проведения коррекционной работы в группе снизился низкий уровень на 30 % и увеличилось количество дошкольников со средним уровнем развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений (9 человек – 90%), представлены в таблице 20.

**Таблица 20.** *Результаты изучения уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детьми дошкольного возраста с нарушением зрения. Комплекс заданий по системе М. Монтеessori (1952) до и после эксперимента*

Возрастная группа  Уровень	Вторая младшая группа				Старшая группа			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Очень низкий	0	0	0	0	0	0	0	0
Низкий	80	10	30	10	40	30	10	30
Средний	20	90	70	90	60	70	90	70
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Из таблицы 20 видно, что после проведения психокоррекционной работы наблюдается динамика развития уровня восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детей дошкольного возраста с нарушением зрения в экспериментальных группах. В второй младшей группе до реализации программы низкий уровень наблюдался у 8 (80%) детей.

В старшей группе до эксперимента у 7 (35%) человек был выявлен низкий уровень, у 6 (60%) человек – средний уровень.

По результатам исследования было выявлено, что дети дошкольного возраста с нарушением зрения, участвующие в эксперименте, показали значительный прогресс в развитии восприятия и дифференциации предметов. Они стали лучше различать предметы по их форме, цвету и величине, а также понимать лексические значения слов.

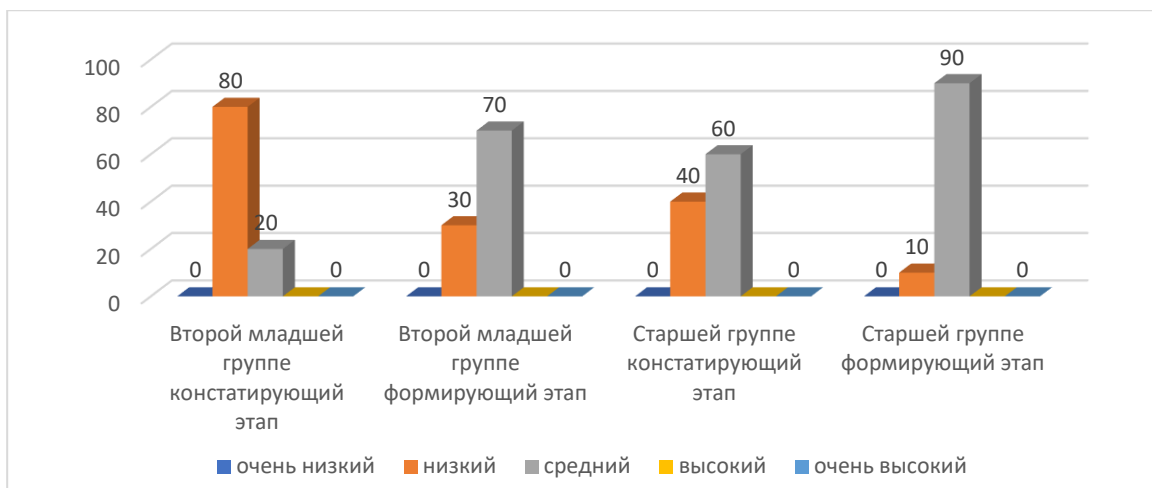
Таким образом, иллюстративно сравнительные результаты исследования показали, что проведение эксперимента способствует развитию восприятия и дифференциации предметов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения, представлены в таблице 21.

**Таблица 21.** *Результаты изучения уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детьми старшей группы с нарушением зрения. Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952)*

Уровень	Старшая группа			
	до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	0	0	0	0
Ниже среднего	40	30	10	20
Средний	60	70	80	70
Высокий	0	0	10	10
Очень высокий	0	0	0	0

Исследование уровня развития восприятия и дифференциации предметов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения является важной задачей в психологии развития. Для достижения этой цели было проведено исследование, в котором были сравнены результаты экспериментальных групп до и после проведения эксперимента.

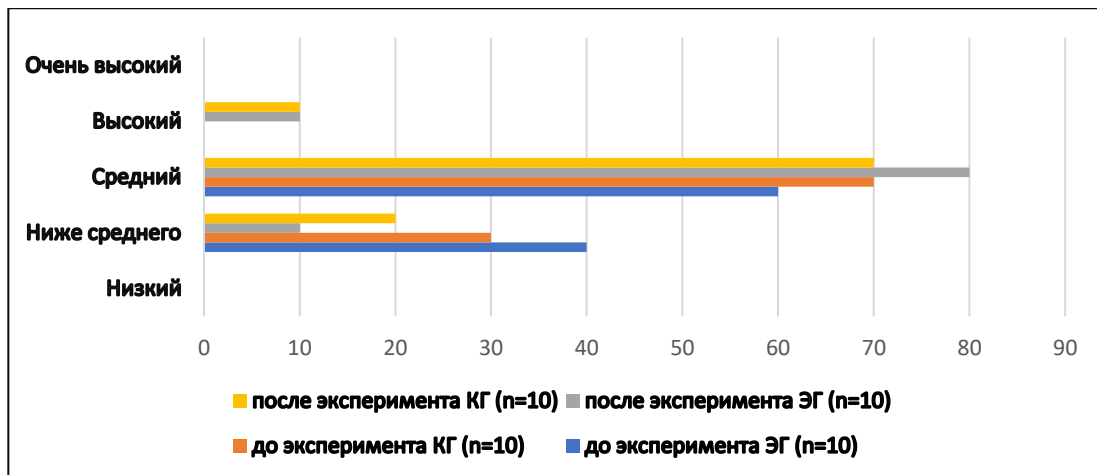
Иллюстративно сравнительные результаты исследования уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детей дошкольного возраста с нарушением зрения в экспериментальных группах до и после эксперимента представлены на гистограмме 12 (рис.12).



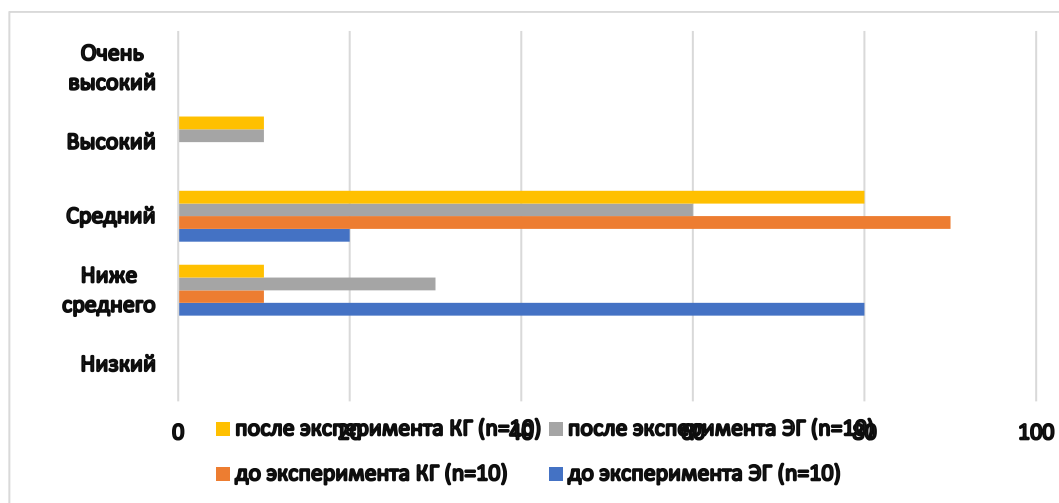
**Рисунок 12. Гистограмма 12. Результаты изучения уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детьми дошкольного возраста с нарушением зрения. Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952) до и после эксперимента**

Как видно из рисунка 12, уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детей дошкольного возраста с нарушением зрения после проведенной коррекционной работы представлена средними показателями. На положительную динамику указывает то, что в двух группах произошло снижение низких значений.

В старшей группе наблюдается снижение низких показателей на 30% и соответственно увеличение средних показателей тоже на 30%. В второй младшей группе на 50% (5 детей) уменьшилось количество детей с низкими показателями уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений и на 50% (5 человек) увеличилось количество детей со средними значениями. представлены на гистограмме 13- 14 (рис.13-14).



**Рисунок 13. Гистограмма 13.** *Результаты изучения уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детьми старшей группы с нарушением зрения. Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952)*



**Рисунок 14. Гистограмма 14.** *Результаты изучения уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детьми второй младшей группы с нарушением зрения. Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952)*

Таким образом, после апробации психологической программы коррекции восприятия сенсорных эталонов, мы наблюдаем более существенную положительную динамику развития восприятия и дифференциации предметов

по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детей экспериментальной группы, в сравнении с контрольной.

Таким образом, сравнение результатов исследования таких свойств восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений, как объема, концентрации, переключаемости, устойчивости у учащихся экспериментальных и контрольных групп, свидетельствуют о положительном воздействии реализованной нами психологической программы по коррекции свойств

### **Выводы по третьей главе:**

1. На основании выявленных на констатирующем этапе исследования результатов нами была разработана и реализована психологическая модель и психологическая программа по коррекции восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Программа состоит из серии специально организованных коррекционно – развивающих занятий, составленных с учетом возрастных и индивидуальных особенностей данного контингента детей.

2. По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого были использованы следующие психодиагностические методики:

- Методика «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988) [59, с.29] измерения уровня развития восприятия формы;
- Методика «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А Стребелевой (2014) [58, с.15] результаты изучения уровня развития ориентировки на величину;
- «Комплекс заданий по системе М. Монтессори» (1952) [60, с.30] изучения уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений;
- Методика «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?»

М. И. Земцовой (1988) [59, с.29] изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов.

3. Методика «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988) [59, с.29] отмечается положительная динамика в двух экспериментальных группах. До проведения психокоррекционной работы, низкий уровень объема восприятия формы был выявлен у 80% детей. После проведения формирующего эксперимента количество детей с низким уровнем восприятия формы не выявлено. Средний уровень восприятия формы имеет положительный сдвиг на 60%.

4. Анализ результатов измерения *уровня* сформированности навыков тактильного обследования предметов по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988) [59, с.29] старшей группе после реализации психологической программы увеличилось количество воспитанников со средним уровнем сформированности навыков тактильного обследования предметов на 6 человек и составило 70% от всех участников ЭГ. Очень низкий уровень снизился на 30%, т.е. у 3 человек увеличились показатели навыков тактильного обследования предметов

5. Комплекс заданий по системе М. Монтессори» (1952) [60, с.30] мы отмечаем более существенную положительную динамику развития уровня восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детей экспериментальной группы, в сравнении с контрольной.

6. Представленные в работе результаты исследования свойств восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения до и после формирующего эксперимента в экспериментальных и контрольных группах испытуемых свидетельствуют об эффективности реализованной нами психологической программы по коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования явилось изучение особенностей восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения; разработка и реализация программы психологической коррекции восприятия сенсорных эталонов у данного контингента дошкольников и определение ее эффективности.

Восприятие – это психологический процесс отражения в сознании человека совокупности свойств предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств (анализаторы), в восприятии отражается предметность, целостность, структурность, осмысленность предмета и др.

Специальные исследования психологов показывают значение сенсорного развития в дошкольном возрасте переоценить трудно. Именно этот возраст большинством исследователей А.В. Запорожец 2000; А.П. Усова 2005; И.П. Павлов 2014; Л.С. Выготский 1984 и др. считается наиболее благоприятным для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

В процессе исследования мы предположили, что эффективность коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции и развитию свойств восприятия данного контингента дошкольников.

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследования, направленное на выявление особенностей восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения, в процессе которого были использованы следующие методики:

— Методика «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988) [59, с.29] измерения уровня развития восприятия формы;

— Методика «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную)

Е.А Стребелевой (2014) [58, с.15] изучения уровня развития ориентировки на величину;

— «Комплекс заданий по системе М. Монтессори» (1952) [60, с.30] изучения уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений;

— Методика «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?»

М. И. Земцовой (1988) [59, с.29] изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов.

На этапе констатирующего эксперимента нами была разработана и реализована анкета для родителей по выявлению уровня развития восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Анализ результатов анкеты показал, что у большинства родителей воспитанников имеются трудности восприятия сенсорных эталонов.

В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого–педагогической и научно–методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого-педагогической документации на ребенка, беседа, наблюдение, анкетирование родителей; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

В основу *комплектования экспериментальной выборки* испытуемых нами были определены следующие критерии:

- Схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 3 – 6 лет);
- Схожесть клинической картины нарушения (диагноз «Амблиопия косоглазие», «Слабовидящие») по заключению ПМПК;
- Обучение в группах коррекционно-развивающего и интегрированного направленности обучения.

В результате констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности понимания закономерностей сенсорного развития ребенка при

нарушениях зрения существенно зависит содержание и методика его сенсорного воспитания, позволяющая преодолевать зрительную недостаточность. Поэтому при существующих общностях психофизического развития детей с нарушениями зрения нужно говорить не только о типологических видах отклонений, но и об индивидуальных. Не следует забывать о том, что характер отклонений в развитии психики определяется не только степенью, но и временем возникновения дефекта. Знание особенностей сенсорного развития детей с нарушениями зрения необходимо для того, чтобы правильно организовать условия для систематического упражнения и совершенствования сенсорной сферы ребенка и его всестороннего развития и воспитания.

После полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на психологическую коррекцию и развитие свойств восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Детей второй младшей и старшей группы были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). В экспериментальную группу вошли 10 воспитанников второй младшей группы и 10 воспитанников старшей группы, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента.

В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы:

- формирование у детей представлений о форме, цвете, величине, умению выделять информативные признаки в предмете с последующим исследованием при анализе свойств и качеств восприятия предмета, навыков использования сенсорных операций в системе исследовательских действий.
- при обследовании предмета подключается все виды чувств для формирования более точных и полных предметных представлений.
- учатся узнавать объекты окружающего мира по информационным признакам на полисенсорной основе.

— формирование навыка выделения сенсорных характеристик предметов с помощью осязания и зрительно-осязательные способы обследования предметов.

Эффективность внедрения и реализации психокоррекционных мероприятий, направленных на развитие восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения, показали положительную динамику.

Анализ результатов *восприятия сенсорных эталонов* по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» методика М.И. Земцовой) (1988) [59, с.29] старшей группе после реализации психологической программы увеличилось количество воспитанников со средним уровнем восприятия уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов на 6 человек и составило 70% от всех участников ЭГ. Очень низкий уровень снизился на 30%, т.е. у 3 человек увеличились показатели восприятия сенсорных эталонов.

Анализ результатов по методике «Группировка игрушек» методика Л.А. Венгера (1988) [59, с.29] отмечается положительная динамика в двух экспериментальных группах. До проведения психокоррекционной работы, низкий уровень *развития восприятия формы сенсорных эталонов* был выявлен у 80% дошкольников. После проведения формирующего эксперимента количество воспитанников с низким уровнем восприятия формы не выявлено. Средний уровень восприятия сенсорных эталонов имеет положительный сдвиг на 60%.

Данные исследования восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детьми по методике «Комплекс заданий по системе М. Монтессори» (1952) [60, с.30] мы отмечаем более существенную положительную динамику развития уровня восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детьми детей экспериментальной группы, в сравнении с контрольной.

Результаты исследования позволяют констатировать положительные изменения в сформированности основных свойств восприятия сенсорных эталонов у испытуемых:

- Восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений;
- Сформированность навыков тактильного обследования предметов;
- Ориентировки на величину;
- Восприятия формы.

Проведенное исследование свойств восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения показало, что в контрольных группах (КГ) положительная динамика не только не наблюдается, но и диагностируется ухудшение средних показателей.

Таким образом, результаты реализации программы «Психологической коррекции восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения» свидетельствуют о положительной динамике в развитии основных свойств восприятия.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу, о том, что особенностями восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения являются: недостаточный для возрастной нормы объём, слабость переработки перцептивной информации; низкий уровень развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, а также трудности понимания лексических значений в восприятии сенсорных эталонов у изучаемого контингента детского возраста..

Эффективность коррекции имеющихся нарушений может быть повышена при условии разработанной нами психологической модели комплексной диагностики и программы психологической коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного с нарушением зрения.

Таким образом, результаты реализации психологической программы коррекции восприятия сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения свидетельствуют о положительной динамике в развитии

основных свойств восприятия сенсорных эталонов. Экспериментальное исследование подтверждает правильность выдвинутой гипотезы предположение о том, что особенностями восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения являются: недостаточный для возрастной нормы объём, слабость переработки перцептивной информации; низкий уровень развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, а также трудности понимания лексических значений в восприятии сенсорных эталонов у изучаемого контингента детского возраста. Эффективность коррекции имеющихся нарушений может быть повышена при условии разработанной нами психологической модели комплексной диагностики и программы психологической коррекции восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного с нарушением зрения. и даёт основание считать цель исследования достигнутой, а его задачи реализованными.

## Библиография

1. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска». Учебное пособие для педагогов классов коррекционно-развивающего обучения. Москва: Институт практической психологии, 1996. 224 с.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология. - Екатеринбург: Деловая книга 2000. – 384 с.
3. Акимова, М.К. Психологическая диагностика. Учебное пособие. Хрестоматия. – Санкт-Петербург: Речь, 2007 – 367 с.
4. Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М.: Просвещение, 1986–39 с.
5. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – Москва.: Просвещение, 1964. – 304 с
6. Аванесова, В. Н. Обучение самых маленьких в детском саду В. Н. Аванесова. - М.: Просвещение, 2005. - 176 с.
7. Агаева Е.Л., В.В. Брофман, А.И. Булычева Чего на свете не бывает? Занимательные игры для детей от 3 до 6 лет: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей / и др.; под ред. О.М. Дьяченко, Е.Л. Агаевой. - М.: Просвещение, 1991. 64 с 49.
8. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: хрестоматия. – Санкт-Петербург.: Питер, 2008. – 256 с.
9. Акимова, М.К. Психологическая диагностика. Учебное пособие. Хрестоматия. – Санкт-Петербург: Речь, 2007 – 367 с.
10. Андреева А.А. Потенциал сенсорной комнаты в формировании эталонов цвета, формы, величины у дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 12 (128). С. 288-291

11. Андреева И.Н., Бусыгина Л.А. Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста посредством современных дидактических игр // В сборнике: Россия в многовекторном мире: Национальная безопасность, взрывы и ответы: материалы международной междисциплинарной научной конференции: в 2 частях. 2017. С. 255-258.
12. Ахметзянова А.М., Бламыкова М.Г., Рахманова С.А. Инновационный педагогический опыт «Сенсорное воспитание детей посредством дидактических игр» // Инновационные технологии в науке и образовании. 2016. № 4 (8). С. 76-77.
13. Балашова Э.В., Васина Ю.М. Особенности формирования сенсорных эталонов у младших дошкольников посредством игр в юнгианской песочнице // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 15. С. 601-605 с.
14. Барабанщиков, В.А. Восприятие и событие. –СПб., 2002. –378 с.
15. Барабанщиков, В.А. Системность. Восприятие. Общение. – М., 2004. – 282 с.
16. Бине, А. Измерение умственных способностей [Электронный ресурс] / А. Бине. Пер. с франц. Вал. А. Луков, Вл. А. Луков. - СПб.: Дельта, 1999 - 431 с.
17. Базарный, В.Ф. «Зрение у детей. Проблемы развития». – Новосибирск, 1991.
18. Богуславская З.М., Смирнова Е.Ю. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991. 124 с.
19. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968 - 524 с.
20. Болотова А. К. Развитие самосознания личности: Временной аспект// Вопросы психологии. - 2006, № 2. - С. 116 - 125.
21. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.



22. В.С. Мухина. для студ. высш. учеб. заведений /– 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия». – 2006. – 608 с.
23. Вагнер Л.А. Генезис сенсорных способностей. Под ред. Л. А. Венгера. М.: Педагогика, 1976, 267 с.
24. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / Т.В. Варенова. - 2-е изд. доп. - Минск: Асар, 2007. – 320 с.
25. Венгер Л.А, Пилюгина. Э.Г, Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребёнка. - М. Просвещение,1988, - 144 с.
26. Венгер, А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: практическое руководство. –Москва: Генезис, 2001. Ч.1. – 160 с.
27. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М., «Просвещение», 1969. – 365 с. с илл. (Акад. пед. наук СССР).
28. Волков Б. С. Дошкольная психология: Психическое развитие от рождения до школы: учебное пособие для вузов / Б. С. Волков, Н.В. Волкова. - Изд. 5-е, перераб. и доп. - М.: Академический Проект, 2007.- 287с.
29. Волков, Б. С. Дошкольная психология / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. - М.: Академический проект, 2016. - 288 с.
30. Выготский Л. С. Кризис семи лет // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4.М.: Педагогика, 1984. 62-76 с.
31. Выготский Л. С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
32. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. - М.: Педагогика, 1984. – 433 с.
33. Выготский Л.С. Проблема возраста // Психология. М., 2000. – 261 с.
34. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 2.
35. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 5.
36. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика. 1984. - Т. 6.
37. Выготский, Л. С. Воспитание высших форм внимания в детском возрасте [Текст]: хрестоматия по вниманию / Л. С. Выготский и др.

38. Высокова, Т.П. Сенсомоторное развитие детей раннего возраста. Программа, конспекты занятий [Текст] / Т. П. Высокова -Мучитель, 2014.-80 с.
39. Гальперин П. Я. // Вопросы психологии. -1969. - № 1 56 с.
40. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
41. Гальперин, П. Я. К исследованию интеллектуального развития
42. Гармаева Т. В. Особенности эмоциональной сферы и самосознания в контексте становления личности дошкольника // Психолог в детском саду. - 2004, № 2. - С 103-111.
43. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. Психология индивидуальных различий: Хрестоматия по психологии / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 2000. – 318 с.
44. Глухов, В. П. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии.
45. Гоноболин Ф. Н. Психология. М.: Просвещение, 1973. – 240 с.
46. Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева О.Г. Развитие восприятия у ребенка. Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. – Москва, 2011. – 350 с.
47. Егормина Л.М. Обучение дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения тифлографике // Дефектология: современные проблемы обучения и воспитания. – СПб.: Образование, 2008. – №5. – с.62.
48. Ермаков В.П. Профессиональная ориентация учащихся с нарушениями зрения. – Москва, 1999. – 260 с.
49. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – Москва: Владос, –2008. – 370 с.
50. Ермаков В.П., Якунин Г.А., Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 540 с.

51. Григорьева Л.П. Формирование сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения / Л.П. Григорьева // Дефектология, 2010. –92–96 с.
52. Гудошников, Ф.Ф. «Методика обследования детей в приемно-отборочной комиссии». – Свердловск, 1974.
53. Дощицына, З.В. Оценка степени готовности детей к обучению в школе в условиях разноуровневой дифференциации. – Москва. – 1994.
54. Жукова, Е.А. Острота зрения, зрительное восприятие и факторы, влияющие на них у младших школьников / Е.А. Жукова. Диссертация – М.: Киров. 2006. – 189 с.
55. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психол. – Москва.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 32 с.
56. Запорожец А. В. О психологии детей раннего и дошкольного возраста. - М., 1969.
57. Запорожец А.В. Сенсорное воспитание дошкольников / Запорожец А.В., Усова А.П. -М.: Академия педагогических наук, 2003. – 320 с.
58. Земцова, М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности—М.: из-во АПН РСФСР, 1956.-420 с.
59. Зинько Е.В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Часть 1. Самооценка и ее параметры // Психологический журнал. - 2006. том 27, № 3.
60. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы задержки психического развития. – М., 1982. – 157 с.
61. Левченко, Е.В. Психология познания в области психологии // Актуальные проблемы психологической теории и практики. Экспериментальная и прикладная психология. Вып.14. / под ред. А.А. Крылова. – СПб: Изд-во СПбГУ, 1995. – С. 169–175

62. Левченко, Е.В. Психология познания в области психологии и практика // Психология и практика: ежегодник Росс. Психол. Об-ва. Т. 4. Вып. 5. – Ярославль, 1998. – С. 283–342.

63. Леонтьев А.И., Лурия А.Р., Смирнов А.А. О диагностических методах психологического исследования школьников.

64. Липер, Р. Жена и теща. //Хрестоматия по ощущению и восприятию. /Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Б. Михалевской – Москва.: МГУ, 1975. 300–301 с.

65. Истомина, З.М. О взаимоотношении восприятия и названия цвета у дошкольников // Изв. АПНРСФСР, 1960. Вып. 113. – Москва, 1987. – 280 с.

66. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. – М.: Владос, 2001.

67. Коломенский Я.Л., Панько Е.А., Игушнов С.А. Психологическое развитие в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб: Питер, 2004.

68. Коноваленко, С.В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет. Практикум для психологов и логопедов. – М.: «Издательство Гном и Д», 2000. – 367 с.

69. Кобель, Г. Н. Диагностика актуального уровня сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста / Г. Н. Кобель. — Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2016. — № 6 (110). — С. 779-783.

70. Коффка, К. Восприятие: введение в гештальтпсихологию. //Хрестоматия по ощущению и восприятию. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Б. Михалевской. – М.: МГУ, 1975. – С. 96–113 с.

71. Маралов В.Г. основы самопознания и саморазвития: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002

72. Марцинковская, Т.Д. Общая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т.Д. Марцинковская – М.: Академия, 2010. – 120 с.
73. Мухина В. С. Детская психология. — М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Издательство ЭКСМО-Пресс, 1999. — 352 с.
74. Мухина, В.С. Возрастная психология. – М, 2009. – С. 335–337.
75. Мухина, В.С. Восприятие цвета и формы предметов детьми дошкольного возраста // Уч. зап. МГПИ им. Ленина вып.2. – М, 1941. – 240 с.
76. Найссер, У. Познание и реальность. Молодой ученый. – 1981. –42 с.
77. Немов Р.С. Психология: Учеб.для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн.- Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики - 3-е изд.- М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1998
78. Поддьяков.Н. Н. Сенсорное воспитание ребёнка в процессе конструктивной деятельности//Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду, — М. Просвещение, 2001. — 456 с.
79. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. Альбома «Нагляд. материал для обследования детей»/ [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд. М, 2004. — 164 с
80. Психодиагностика. Бурлачук Л.Ф. – Санкт-Петербург.: Питер, 2006. Петровский А.В. Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1976. 479 с.
81. Петровский А.В. Культурно-историческая теория. Психология. Словарь. Москва: АСТ, 2010. 662 с.
82. Реан А. А. Психология детства. Учебник. СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. 368 с.
83. Рогов Е.И. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,

2000. 448 с.

84. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. – М, 1966. – С. 246–248.

85. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. –СПб.; М.; Харьков; Минск, 2004. – 431 с.

86. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Л., – СПб.: «Питер», 1990. – 384 с.

87. Рахманова С.А., Бламыкова М.Г., Ахметзянова А.М. Сенсорное развитие и познание окружающего мира детей младшего дошкольного возраста средствами дидактических игр на примере авторских игровых методик / В сборнике: Приоритетные направления развития образования и науки: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. 2017. С. 158-160.

88. Семаго Н.Я., М.М. Семаго. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М: Айрес-Пресс, 2005. – 489 с.

89. Сеченов И.М. Избранные произведения. Том 1. Физиология и психология. Москва: АН СССР, 1952. С. 241-242.

90. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию: Учебник для студентов медицинских вузов. Москва: Академический Проект, 2000. 416 с.

91. Сорокин В. М., «Специальная психология: Учеб. пособие / под научн. ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: «Речь». 2003. 216 с.

92. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. - М.: «Академия», 1998.

93. Чикова И.В., Чунарева Л.Д. Особенности сенсорного развития детей в дошкольном образовательном учреждении: из опыта работы / В сборнике: Теоретические и практические аспекты развития науки и образования в современном мире Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.И. Вострецова. 2017. 336-339 с.

94. Чичикалова З.И. Сенсорное развитие детей дошкольного возраста при работе в технике аппликации / В сборнике: Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен Материалы III Международной научной конференции. В рамках проекта «А.З.Б.У.К.А. детства». - Ответственный редактор Т.А. Чичканова. 2017. С. 330-336.

95. Чернобай А.Д., Федотова Ю.Ю. (сост.). Методики диагностики свойств восприятия, внимания и памяти. Практические указания к курсу «Психология и педагогика» для студентов морских и психологических специальностей. Владивосток: Морск. гос. университет им. адмирала Г.И. Невельского, 2005. – 64 с.

96. Шадриков, В.Д. Мир внутренней жизни человека. –М., 2006.–301 с.

97. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты. – М.: Владос, 2001.

98. Штейнмец, А.Э. Общая психология: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А.Э. Штейнмец. – 2-е изд., перераб. – Москва.: Академия, 2010. – 283 с.

99. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. – М. Воронеж, 1995. – 584 с.

100. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей / Д.Я. Райгородский. – том 1. – М.: Бахрах-М, 2008. – 431 с.

101. Юнг К. Г. Практика психотерапии. Минск: Харвест, 1998

102. Яхин Л.Т, Шонин П.Б. Зрительное восприятие // Дети с задержкой психического развития. – М: Педагогика, 1984. – 657 с.

103. Davies, Gill. Developing Memory Skills in the Primary Classroom: A Complete Programme for All. Great Britain, Taylor & Francis, 2015. 156 p.

104. Routley, Catherine. Working Memory in the Primary Classroom: Practical and Inclusive Strategies for Curriculum Success in Maths and English. Great Britain, Taylor & Francis Group, 2020. 182 p.

105. Dehn, Milton J.. Long-Term Memory Problems in Children and Adolescents: Assessment, Intervention, and Effective Instruction. Germany, Wiley, 2010. 388 p.

106. Bowler, Rosemary, and Olivier, Carolyn. Learning to Learn. United States of America, Touchstone, 1996. P. 114-186.

107. Clark, Kristy. Memory Techniques - Learn Memory Techniques and Strategies for Concentration and Accelerated Learning to Keep Your Brain Agile, Sharp and Forever Young. N.p., Lulu.com, 2015. 388 p.

108. Baine, David. Memory and Instruction. United States of America, Educational Technology Publications, 1986. 388 p.

109. Speech Production and Perception: Learning and Memory. Австрия, Peter Lang, 2019. 277 p.

110. Rowan, James. The Missing Memory Link, Reprogram and Improve Verbal Memory. N.p., Lulu Press, Incorporated, 2008. 70 p.



**Таблица 1. Состав испытуемых младшей группы, принявших участие в экспериментальном исследовании**

№	И.Ф. учащегося	Возраст	Заключение ПМПК
1	Тимофей Г.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
2	Аселя С.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
3	Алена К.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
4	Алена С.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
5	Карина М.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
6	Арина Ш.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
7	Арина М.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
8	Варя П.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
9	Злата С.	3 г. 9 м.	«Амблиопия косоглазие»
10	Дарина П.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
11	Милана Г.	4 г.	«Слабовидящая»
12	Костя М.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
13	Алена Ш.	3 г. 7 м.	«Амблиопия косоглазие»
14	Тимофей Г.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
15	Богдан А.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
16	Василиса А.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
17	Оля П.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
18	Дэвид Т.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
19	Вика М.	3 г. 8 м.	«Амблиопия косоглазие»
20	Руслан Г.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
21	Аня Л.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
22	Ева Э.	3 г. 7 м.	«Амблиопия косоглазие»
23	Женя Ш.	4 г.	«Амблиопия косоглазие»
24	Саша С.	3 г. 8 м.	«Амблиопия косоглазие»

**Таблица 2. Состав испытуемых старшей группы, принявших участие в экспериментальном исследовании**

<b>№</b>	<b>И.Ф. учащегося</b>	<b>Возраст</b>	<b>Заключение ПМПК</b>
1	Диана В.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
2	Егор Д	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
3	Витя Щ.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
4	Алина З.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
5	Милана И.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
6	Диана В.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
7	Милана К.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
8	Милана К.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
9	Настя М.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
10	Настя М.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
11	Арсений С.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
12	Данил М.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
13	Давид О.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
14	Лев Ч.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
15	Максим Ш.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»
16	Ксения Я.	6 лет	«Амблиопия косоглазие»

## Схема ознакомительной беседы с ребенком

### **I. Вопросы, непосредственно относящиеся к ребенку и его семье.**

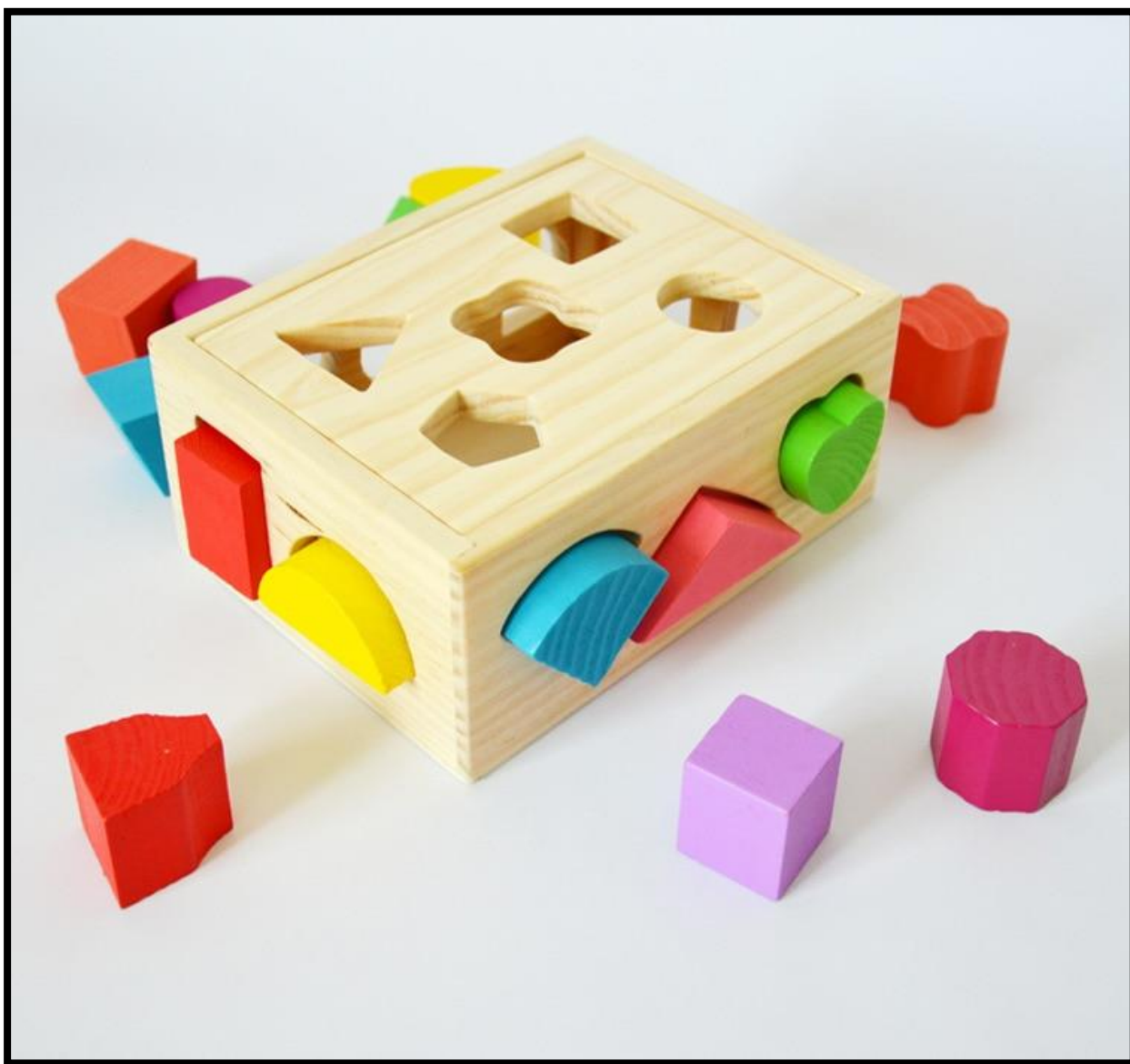
- 1) Как тебя зовут?
- 2) Сколько тебе лет?
- 3) Когда у тебя день рождения?
- 4) С кем ты живешь?
- 5) Как зовут твою маму?
- 6) Как зовут твоего папу?
- 7) Сколько в вашей семье человек?
- 8) Где и кем работают твои мама и папа?

### **II. Вопросы, касающиеся интересов, игр ребенка.**

- 1) Чем ты любишь заниматься (играть, смотреть передачи по телевидению и т. п.)?
- 2) В какие игры ты любишь играть?
- 3) Какие игрушки у тебя есть дома?
- 4) Какая игрушка (игра) самая любимая?
- 5) С кем ты любишь играть?
- 6) Какие передачи ты любишь смотреть по телевидению?
- 7) Помогаешь ли ты дома по хозяйству?
- 8) Что ты умеешь делать?
- 9) Нравится ли тебе ходить в садик?



**Иллюстративный материал к методике  
«Группировка игрушек» Л.А. Венгера) (1988) [59, с.29]**



**Образец протокола**

№	/Имя	Возраст	Оценка действий ребёнка	Уровень

**Иллюстративный материал к методике «Разбери и сложи матрёшку (четырёхсоставную) Е.А Стребелевой (2014) [58, с.15]**



**Образец протокола**

№	Имя	Возраст	Оценка действий ребёнка	Уровень

Иллюстративный материал к методике «Какой предмет на ощупь?»  
«Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988) [59, с. 29]













**Образец протокола**

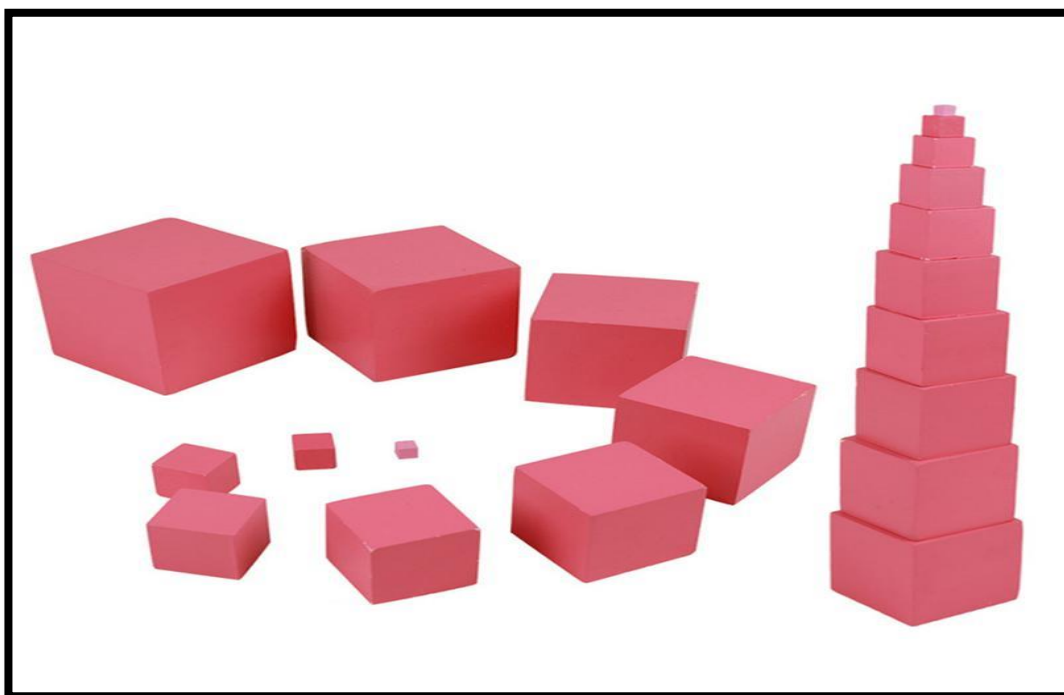
№	Имя	Возраст	Оценка действий ребёнка	Уровень

**Иллюстративный материал Комплекс заданий по системе  
М. Монтессори» (1952) [60, с. 30]**

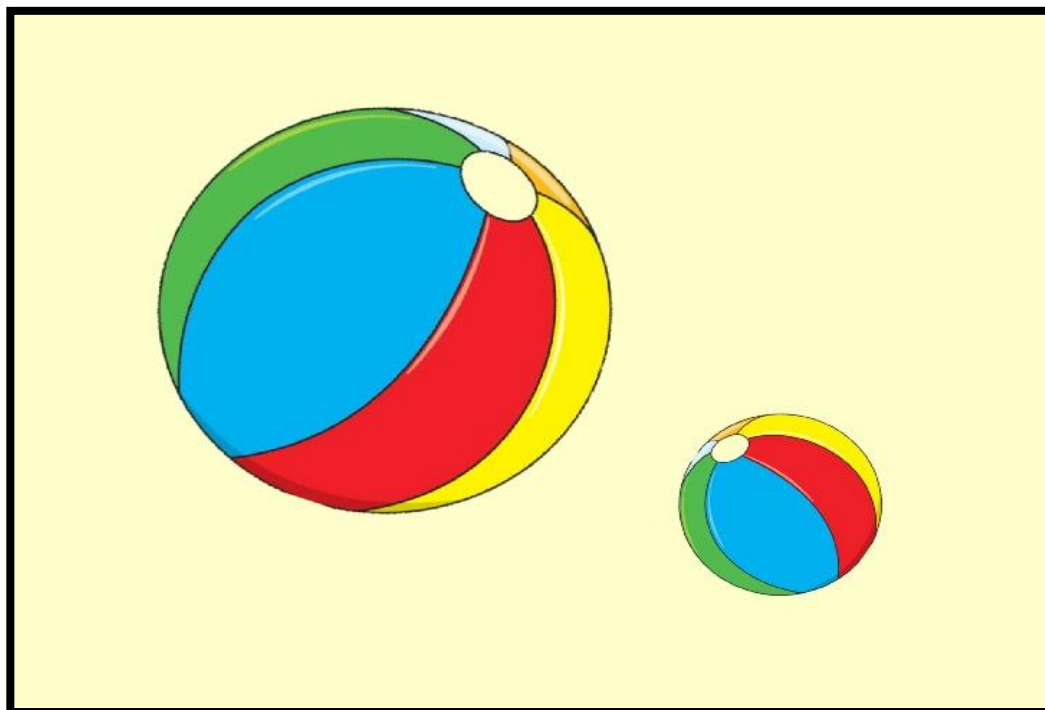
**«Цветные таблички»**



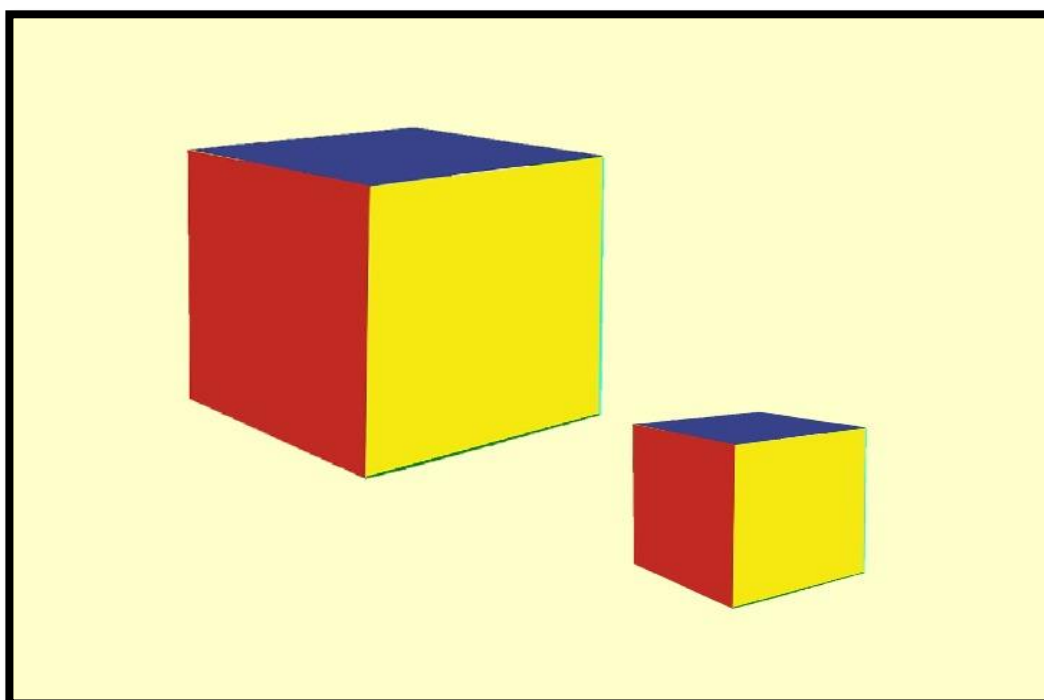
**«Розовая башня»**



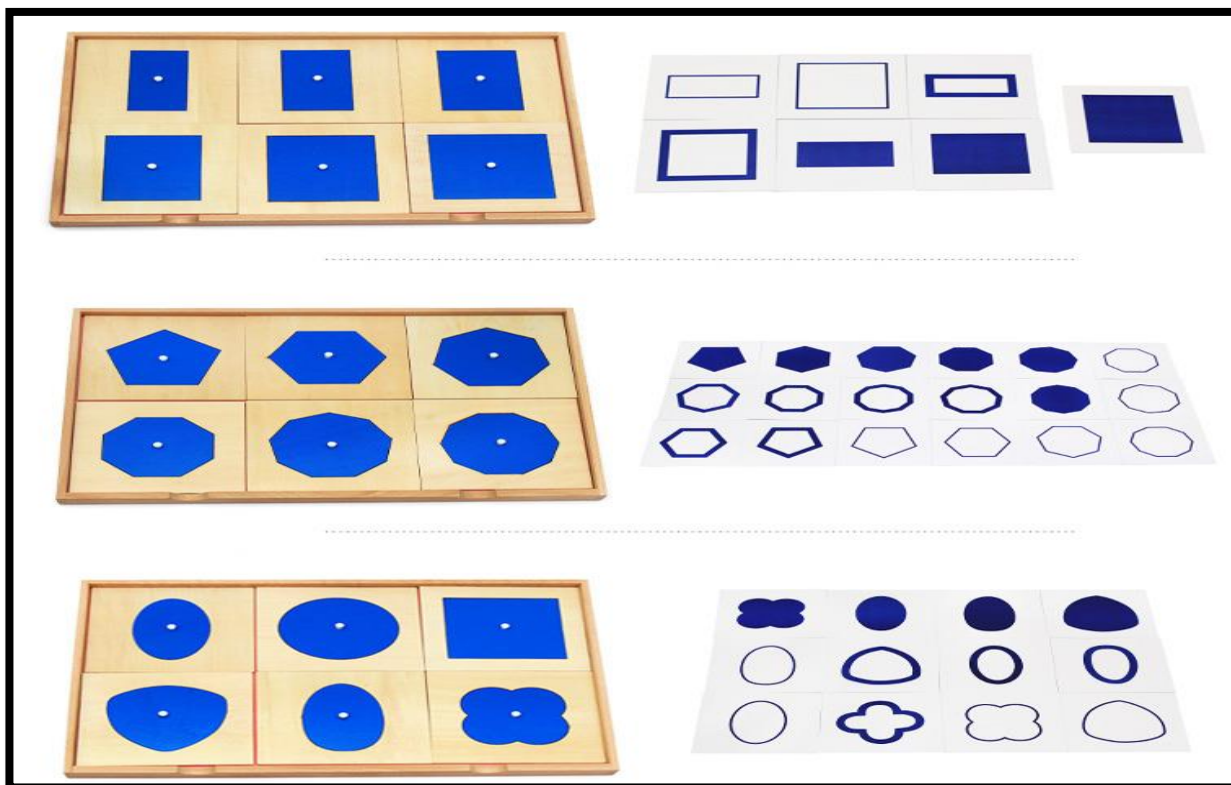
Умение называть «большой» – «маленький»



Умение различать «большой» – «маленький»



**«Геометрический комод»**



**Образец протокола**

№	/Имя	Возраст	Оценка действий ребёнка	Уровень

**Таблица 1 Результаты первичной диагностики уровня восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения**

Результаты диагностики младшей группы № 1

№	Имя	Возраст	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	$\Sigma$	Уровень
1	Богдан А.	4 г.	2	3	3	4	12	средний
2	Василиса А.	4 г.	3	2	2	3	10	средний
3	Оля П.	4 г.	1	2	3	2	9	достаточный
4	Дэвид Т.	3 г. 8м.	4	3	3	5	15	высокий
5	Вика М.	4 г.	4	2	3	3	12	средний
6	Руслан Г.	3 г. 7 м.	2	1	1	3	7	достаточный
7	Аня Л.	3 г. 8м.	2	3	3	4	12	средний
8	Ева Э.	4 г.	1	3	2	3	9	достаточный
9	Женя Ш.	4 г.	1	2	3	3	9	достаточный
10	Саша С.	4 г.	2	3	2	3	10	средний
11	Костя Е.	3 г. 5м.	2	2	2	4	10	средний
12	Тимофей Г.	4 г.	3	2	2	3	10	средний
13	Аселя С.	4 г.	3	2	2	3	10	Средний
14	Алена К.	4 г.	4	2	2	3	11	средний
15	Алена С.	4 г.	3	2	3	4	14	средний
16	Карина М.	4 г.	2	3	2	4	11	средний
17	Арина Ш.	4 г.	4	2	2	4	12	средний
18	Арина М.	4 г.	4	2	2	4	12	средний
19	Варя П.	3 г. 9	4	3	2	4	13	средний
20	Злата С.	4 г.	2	3	3	2	10	средний
21	Дарина П.	4 г.	2	3	1	2	8	достаточный
22	Соня Г.	3 г. 7 м.	2	2	3	2	9	достаточный
23	Костя М.	4 г.	1	2	3	2	8	достаточный
24	Алена Ш.	3 г. 7	1	2	1	2	6	достаточный

**Таблица 2 Результаты первичной диагностики уровня восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения**

Результаты диагностики старшей группы № 2 (экспериментальная)

№	Имя	Возраст	Методик а 1	Методик а 2	Методик а 3	Методика 4	Σ	Уровень
1	Диана В.	6 лет	2	1	2	4	9	достаточный
2	Егор Д	6 лет	1	2	1	2	6	достаточный
3	Витя Щ.	6 лет	4	2	3	4	13	средний
4	Алина З.	6 лет	2	2	1	3	8	достаточный
5	Милана И.	6 лет	4	2	1	4	11	средний
6	Милана К.	6 лет	2	1	1	3	7	достаточный
7	Милана К.	6 лет	2	2	1	3	8	достаточный
8	Настя М.	6 лет	2	3	2	3	10	средний
9	Настя М.	6 лет	2	2	2	4	10	средний
10	Арсений С.	6 лет	2	3	2	3	10	средний
11	Данил М.	6 лет	4	3	3	4	14	средний
12	Давид О.	6 лет	1	3	2	1	7	достаточный
13	Лев Ч.	6 лет	2	3	3	1	9	достаточный
14	Максим Ш.	6 лет	1	2	2	1	6	достаточный
15	Ксения Я.	6 лет	4	2	4	3	13	средний
16	Настя Р.	6 лет	4	2	4	3	13	средний

**Таблица 1 Результаты итоговой диагностики уровня восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения**

Результаты диагностики младшей группы № 1

№	Имя	Возраст	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Σ	Уровень
1	Богдан А.	4 г.	3	3	4	4	14	средний
2	Василиса А.	4 г.	3	2	3	3	11	средний
3	Оля П.	4 г.	2	3	3	2	10	средний
4	Дэвид Т.	3 г. 8м.	4	3	3	5	15	высокий
5	Вика М.	4 г.	4	3	3	3	13	средний
6	Руслан Г.	3 г. 7м.	2	3	2	3	10	средний
7	Аня Л.	3 г. 8м.	2	3	4	4	13	средний
8	Ева Э.	4 г.	2	2	3	2	9	достаточный
9	Женя Ш.	4 г.	2	2	3	2	9	достаточный
10	Саша С.	4 г.	2	3	3	3	11	средний
11	Костя Е.	3 г. 5м.	2	2	2	5	11	средний
12	Богдан А.	4 г.	3	3	3	5	14	Средний
13	Тимофей Г.	4 г.	3	2	2	4	11	средний
14	Аселя С.	4 г.	4	3	3	3	13	Средний
15	Алена К.	4 г.	3	4	3	4	14	средний
16	Алена С.	4 г.	4	3	3	4	14	Средний
17	Карина М.	4 г.	4	4	2	5	15	высокий
18	Арина Ш.	4 г.	2	2	3	4	11	Средний
19	Арина М.	4 г.	4	4	2	4	14	средний
20	Варя П.	3 г. 9м.	2	3	3	4	12	средний
21	Злата С.	4 г.	2	3	3	2	10	средний
22	Дарина П.	3 г. 7м.	2	3	3	4	12	средний
23	Соня Г.	3 г. 7м.	2	2	3	3	10	средний
24	Костя М.	4 г.	3	2	2	2	9	достаточный



**Таблица 2 Результаты итоговой диагностики уровня восприятия сенсорных эталонов детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения**

Результаты диагностики старшей группы № 2 (экспериментальная)

№	Имя	Возраст	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	∑	Уровень
1	Диана В.	6 лет	2	3	2	4	11	средний
2	Егор Д	6 лет	3	2	2	5	12	средний
3	Витя Щ.	6 лет	4	2	3	5	14	средний
4	Алина З.	6 лет	2	2	2	5	11	средний
5	Милана И.	6 лет	4	3	3	4	14	средний
6	Милана К.	6 лет	2	3	3	3	11	средний
7	Милана К.	6 лет	2	2	3	3	10	средний
8	Настя М.	6 лет	2	4	4	5	15	высокий
9	Настя М.	6 лет	2	2	3	5	12	средний
10	Арсений С.	6 лет	3	4	2	3	12	средний
11	Данил М.	6 лет	4	4	4	5	17	высокий
12	Давид О.	6 лет	2	4	2	3	11	средний
13	Лев Ч.	6 лет	2	3	3	3	11	средний
14	Максим Ш.	6 лет	4	2	2	4	12	средний
15	Ксения Я.	6 лет	4	4	4	5	17	высокий
16	Настя Р.	6 лет	2	3	3	3	11	средний

**Таблица 1. Нормативные данные уровня развития восприятия формы детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988) [59, с. 29]**

№	Имя	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Разность	Модуль	Ранг
1	Диана В.	2	2	0		
2	Егор Д	1	3	2	-2	4
3	Витя Щ.	4	4	0		
4	Алина З.	2	2	0		
5	Милана И.	4	4	0		
6	Милана К.	2	2	0		
7	Милана К.	2	2	0		
8	Настя М.	2	2	0		
9	Настя М.	2	2	0		
10	Арсений С.	2	3	1	-1	2
11	Данил М.	4	4	0		
12	Давид О.	1	2	1	-1	2
13	Лев Ч.	2	2	0		
14	Максим Ш.	1	4	3	-3	6
15	Ксения Я.	4	4	0		
16	Настя Р.	2	2	0		

$T_{эмп} = 0, n=7, p<0,05;$

$T_{кр}=3p<0,01; T_{кр}=0$

**Таблица 2. Нормативные данные уровня развития ориентировки на величины детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную)**

**Е.А. Стребелевой (2014) [58, с. 15]**

№	Имя	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Разность	Модуль	Ранг
1	Диана В.	1	3	2	-2	4
2	Егор Д	2	2	0		
3	Витя Щ.	2	2	0		
4	Алина З.	2	2	0		
5	Милана И.	2	3	1	-1	2
6	Милана К.	1	3	2	-2	4
7	Милана К.	2	2	0		
8	Настя М.	3	4	1	-1	2
9	Настя М.	2	2	0		
10	Арсений С.	3	4	1	-1	2
11	Данил М.	3	4	1	-1	2
12	Давид О.	3	4	1	-1	2
13	Лев Ч.	3	3	0		
14	Максим Ш.	2	2	0		
15	Ксения Я.	2	4	2	-2	4
16	Настя Р.	3	3	0		

$T_{эмп} = 0, n=11,$

$p<0,05; T_{кр}=13$

$p<0,01; T_{кр}=7$

**Таблица 3. Нормативные данные уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988) [59, с. 29]**

№	Имя	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Разность	Модуль	Ранг
1	Диана В.	2	2	0		
2	Егор Д.	1	2	1	-1	2
3	Витя Щ.	3	3	0		
4	Алина З.	1	2	1	-1	2
5	Милана И.	1	3	2	-2	4
6	Милана К.	1	3	2	-2	4
7	Милана К.	1	3	2	-2	4
8	Настя М.	2	4	2	-2	4
9	Настя М.	2	3	1	-1	2
10	Арсений С.	2	2	0		
11	Данил М.	3	4	1	-1	2
12	Давид О.	2	2	0		
13	Лев Ч.	3	3	0		
14	Максим Ш.	2	2	0		
15	Ксения Я.	4	4	0		
16	Настя Р.	1	3	2	-2	4

$T_{эмп} = 0, n=11,$

$p < 0,05; T_{кр} = 13$

$p < 0,01; T_{кр} = 7$

**Таблица 4. Нормативные данные уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детьми старшей группы с нарушением зрения.**

**Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952) [60, с. 30]**

№	Имя	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Разность	Модуль	Ранг
1	Диана В.	4	4	0		
2	Егор Д	2	5	3	-3	6
3	Витя Щ.	4	5	1	-1	2
4	Алина З.	3	5	2	-2	4
5	Милана И.	4	4	0		
6	Милана К.	3	3	0		
7	Милана К.	3	3	0		
8	Настя М.	3	5	2	-2	4
9	Настя М.	4	5	1	-1	2
10	Арсений С.	3	3	0		
11	Данил М.	4	5	1	-1	2
12	Давид О.	1	3	2	-2	4
13	Лев Ч.	1	3	2	-2	4
14	Максим Ш.	1	4	3	-3	6
15	Ксения Я.	3	5	2	-2	4
16	Настя Р.	3	3	0		
17	Люда С.	3	5	2	-2	4

$T_{эмп} = 0, n=15,$

$p<0,05; T_{кр}=30$

$p<0,01; T_{кр}=19$

**Календарь тематических недель (праздников, событий, проектов и т.д.) использованные в группах комбинированной и компенсирующей направленности тематика занятий по коррекции и развитию восприятия сенсорных эталонов детей дошкольного возраста с нарушением зрения**

Месяц	Неделя	Тема	
		Воспитателя	Учителя-дефектолога Педагога-психолога Учителя-логопеда
Сентябрь	1	«Раз, два, три, четыре, пять – снова мы идем играть!»	Диагностика
	2	«Лес, точно терем расписной»	
	3	«Что мне осень подарила?»	«Урожай»
	4	«Овощи и фрукты – мои любимые продукты»	Овощи. Фрукты»
Октябрь	1	«Пешеход, пешеход, он по правилам идет»	«Транспорт» (наземный)
	2	Птицы - наши друзья!	«Зимующие птицы»
	3	«Много книжек прочитаешь, о животных все узнаешь»	«Животные севера и нашего края»
	4	Одежда, обувь, профессии легкой промышленности	«Одежда. Обувь»
Ноябрь	1	«Образ – Я. Дом, в котором я живу»	«Я и мое тело»
	2	Наш семейный альбом	«Моя семья»
	3	Дом, в котором я живу. Мебель.	«Мебель»
	4	Район и город,	«Цвет, форма, величина»
Декабрь	1	«Вот пришли морозцы, и зима настала».	«Зима» (зимующие птицы)
	2	Зимующие птицы и дикие животные зимой	«Дикие животные зимой»
	3	Домашние животные	«Домашние животные»
	4	«Новый год у ворот». Мастерская Деда Мороза	Новогодние игрушки (предметные изображения)

Январь	1	Знакомство с народной культурой и традициями. Зимние игры и забавы	Диагностика (дети группы риска)
	2	«Навострите свои ушки, мы расскажем про игрушки»	«Игрушки»
	3	«Сундучок, сундучок приоткрой – ка свой бочок» (устное народное творчество)	«Цвет форма, величина»
Февраль	1	«Бытовая техника людям помогает, много есть приборов, мы об этом знаем».	Бытовая техника
	2	«Я сейчас готовить буду, соберу на стол посуду»	«Посуда»
	3	«И для дома, и для дачи пригодится инструмент».	«Инструменты»
	4	«Наша армия сильна, защищает мир она»	Транспорт (военный)
Март	1	«Животные жарких стран»	«Животные жарких стран»
	2	«Лучше мамы друга нет – это знает целый свет»	«Женский день»
	3	"Весна, весна на улице, весенние деньки!"	«Весна»
	4	«Встречай любовью стаи птички!»	«Перелетные птицы»
Апрель	1	«Цветочный хоровод»	«Комнатные растения»
	2	«Секреты богатырского здоровья», посвященная Всемирному Дню здоровья»	«Цветы»
	3	«Космонавтом хочешь стать - должен много-много знать!»	«Я и мое тело» (ориентировка относительно себя)
	4	«Сохраним нашу планету!»	«Космос»
Май	1	Тематическая неделя памяти и славы в честь Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов.	«Насекомые»
	2	Мониторинг показателей индивидуального развития ребенка.	Диагностика
	3		
	4	«Без труда, не выловишь и рыбку из пруда!»	«Профессии»
	5	Ждем мы солнечного лета!	«Лето»

**Результаты изучения уровня сформированности восприятия сенсорных эталонов детьми второй младшей группы с нарушением зрения по методике**

Возрастная группа Уровень	Вторая младшая группа				Диагностические методики (параметр измерения)
	после эксперимента		после эксперимента		
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	
Очень низкий	80	40	0	40	Изучения уровня развития восприятия формы детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988)
Низкий	20	40	40	50	
Средний	0	20	60	10	
Высокий	0	0	0	0	
Очень высокий	0	0	0	0	
Очень низкий	60	0	0	10	Изучения уровня развития ориентировки на величины детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А. Стребелевой (2014)
Низкий	40	20	60	20	
Средний	0	80	40	70	
Высокий	0	0	0	0	
Очень высокий	0	0	0	0	
Очень низкий	80	40	0	40	Изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988)
Очень низкий	20	40	50	40	
Низкий	0	20	50	20	
Средний	0	0	0	0	
Высокий	0	0	0	0	
Очень высокий	80	40	0	40	
Очень низкий	0	0	0	0	Изучения уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детьми дошкольного возраста с нарушением зрения. Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952)
Низкий	80	10	30	10	
Средний	20	90	70	90	
Высокий	0	0	0	0	
Очень высокий	0	0	0	0	



**Результаты изучения уровня сформированности восприятия сенсорных эталонов детьми старшей группы с нарушением зрения по методике**

Возрастная группа  Уровень	Старшая группа				Диагностические методики (параметр измерения)
	после эксперимента		после эксперимента		
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	
Очень низкий	30	20	0	20	Изучения уровня развития восприятия формы детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988)
Низкий	70	10	40	20	
Средний	0	70	60	60	
Высокий	0	0	0	0	
Очень высокий	0	0	0	0	
Очень низкий	20	10	0	10	Изучения уровня развития ориентировки на величины детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную) Е.А. Стребелевой (2014)
Низкий	80	20	40	20	
Средний	0	70	60	70	
Высокий	0	0	0	0	
Очень высокий	0	0	0	0	
Очень низкий	30	10	0	10	Изучения уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов детьми дошкольного возраста с нарушением зрения по методике «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» М. И. Земцовой (1988)
Очень низкий	60	20	30	20	
Низкий	10	70	70	70	
Средний	0	0	0	0	
Высокий	0	0	0	0	
Очень высокий	30	10	0	10	
Очень низкий	0	0	0	0	Изучения уровня развития восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, понимания лексических значений детьми дошкольного возраста с нарушением зрения. Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952)
Низкий	40	30	10	30	
Средний	60	70	90	70	
Высокий	0	0	0	0	
Очень высокий	0	0	0	0	

**Методика «Группировка игрушек» Л.А. Венгера (1988)**

Методика направлена на измерения уровня развития восприятия формы, умения использовать геометрические эталоны (образцы) при определении общей формы конкретных предметов, т. е. выполнение группировки по форме.

Оборудование: три коробки (без верхних крышек, размер каждой стенки 20 х 20 см) одного цвета с изображёнными на них эталонами-образцами (размер 4 х 4 см). На первой (на передней стенке) изображён квадрат, на второй - треугольник, на третьей—круг.

Набор из 24 предметов в мешочке: 8-похожие на квадрат (кубик, коробок, квадратная пуговица и др.), 8 похожие на треугольник (конус, ёлочка, формочка и др.), 8 похожи на круг (монета, медаль, полусфера и др.)

Ребенку демонстрировались три коробки с изображением на них круга квадрата и треугольника: «Смотри, здесь изображена вот такая фигура (квадрат), а здесь вот такая(круг)». Затем вынимает из мешочка предмет (любой) и говорит: «На какую фигуру похоже: на эту (показ треугольника), на эту (показ круга) или на эту (показ квадрата)?» После того как ребёнок указывает на один из эталонов, взрослый говорит: «А теперь бросай в эту коробку». Затем вынимает следующий предмет (другой формы), и вся процедура повторяется.

В дальнейшем взрослый даёт возможность разложить игрушки самому ребёнку, просит его: «А теперь разложи все игрушки в свои коробки, смотри внимательно».

Далее если ребёнок не продолжил самостоятельно выполнять задание, взрослый последовательно даёт игрушки и просит ребёнка опустить в нужную коробку. Если ребёнок опускает её, но не ориентируется на образец, то взрослый обращает снова его внимание на образец-эталон, соотнося с ним игрушку.

Обработка результатов осуществлялась на основании следующего параметраб:

1. Развития восприятия формы;
2. Умения использовать геометрические эталоны (образцы) при определении общей формы конкретных предметов; т. е.
3. Выполнение группировки по форме.

Критерии оценки: понимание и принятие задания; способы выполнения - умение работать по образцу; целенаправленность действий; обучаемость; отношение к результату:

— 1 балл — ребёнок не понимает и не принимает задание; в условиях обучения действует неадекватно;

— 2 балла — ребёнок действует, не ориентируясь на образец-эталон; после обучения продолжает опускать игрушки без учёта основного принципа;

— 3 балла — ребёнок опускает игрушки, не всегда ориентируясь на образец; после обучения соотносит форму игрушек с образцом;

— 4 балла — ребёнок опускает игрушки с учётом образца; заинтересован в конечном результате.

**Методика «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную)****Е.А. Стребелевой (2014)**

При помощи данной методики в нашем исследовании мы изучали и проверяли уровень развития ориентировки на величину. Диагностический материал четырёхсоставная матрёшка.

Диагностика проводилась в индивидуальной форме. Педагог ребёнку показывает матрёшку и просит его посмотреть, что там есть, т. е. разобрать её. После рассмотрения всех матрёшек ребёнка просят собрать их все в одну: «Собери все матрёшки, чтобы получилась одна». В случае затруднений педагог показывает ребёнку, как складывается сначала двусоставная, а затем трёхсоставная и четырёхсоставная матрёшки, после чего предлагает выполнить задание самостоятельно.

Критерии оценки действий ребёнка: понимание и принятие задания; способы выполнения; обучаемость; отношение к результату своей деятельности:

— 1 балл — ребёнок не принимает задание, не стремится его выполнить; после обучения не переходит на адекватные способы действия;

— 2 балла — ребёнок понимает задание, стремится действовать с матрёшкой, но при выполнении задания не учитывает величину частей матрёшки, т. е. отмечаются хаотичные действия; в процессе обучения действует адекватно, а после обучения не переходит к самостоятельному способу действия; безразличен к результату своей деятельности;

— 3 балла — ребёнок принимает и понимает задание, выполняет его методом перебора вариантов; после обучения переходит к самостоятельному способу выполнения задания; заинтересован в конечном результате;

— 4 балла — ребёнок понимает и принимает задание; складывает матрёшку практическим примериванием и методом проб; заинтересован в конечном результате.

**Методика: «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?»****М. И. Земцовой (1988)**

Методика направлена на изучение сформированности навыков тактильного обследования предметов.

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

Проведение обследования: педагог показывает ребёнку предметы, выложенные на столе, ребёнку одеваются фланелевые очки, взрослый проситна ощупь определить, назвать и описать предмет. Взрослый одевает фланелевые очки и показывает, как нужнообследовать и описывать предмет, и просит сделать ребенка так же. Если и после этого ребёнок не продолжил самостоятельно выполнять задание, взрослый по очереди даёт предметы и просит ребёнка описать их, задавая вопросы «Какой формы? Какой предмет на ощупь? и т. д.».

Критерии оценки: принятие и понимание задания; способывыполнения; обучаемость; отношение к результату своей деятельности:

— 1 балл — ребёнок не понимает задание, не стремится его выполнить; после обучения не переходит на адекватные способы действия;

— 2 балла — ребёнок принимает задание, стремится обследовать предметы, но после обучения не переходит к самостоятельному способу действия; безразличен к результату своей деятельности;

— 3 балла — ребёнок принимает и понимает задание, выполняет его методом перебора вариантов; после обучения переходит к самостоятельному способу выполнения задания; заинтересован в конечном результате;

— 4 балла — ребёнок принимает и понимает задание; тактильно обследует предметы методом проб или практическим примериванием; заинтересован в конечном результате.

### Комплекс заданий по системе М. Монтессори (1952)

В данной диагностике задание направлены на выявление уровня восприятия и дифференциации предметов по форме, цвету, величине, а также трудности понимания лексических значений в восприятии сенсорных эталонов у изучаемого контингента детского возраста.

Оценка действий ребёнка: принятие и понимание задания; способы выполнения; обучаемость; отношение к результату своей деятельности. Один балл - ребёнок принимает и понимает задание; тактильно обследует предметы методом проб или практическим примериванием; заинтересован в конечном результате, в другом случае—баллы не присваиваем.

Таким образом, по итогам данной методики ребенок может набрать максимум 5 баллов.

Интерпретация результатов:

— высокий уровень—выполненных заданий самостоятельно или после показа взрослым с набранным количеством баллов 17 — 15;

— средний уровень—количество набранных баллов 15 — 10;

— достаточный уровень — количество баллов 10 — 5;

— начальный уровень — количество баллов 5 — 0.

На *заключительном этапе*, нами была проведена интерпретация полученных, а затем количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.