

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями
здоровья

**Технология сенсорной интеграции в психолого-педагогической
реабилитации дошкольников с задержкой психического развития**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
И. о. зав. кафедрой
Теории и методики
обучения лиц с ОВЗ
канд. пед. наук, доцент
С. Н. Бездетко

Исполнитель:
Гарипова Анна Павловна,
обучающийся ОТП-2241z гр.

подпись

дата подпись

Руководитель:
Христюбова Людмила Викторовна,
канд. фил. наук, доцент кафедры
теории и методики обучения лиц с
ОВЗ

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	11
1.1. Технологии сенсорной интеграции в психолого-педагогической реабилитации дошкольников.....	11
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития	16
1.3. Особенности сенсорного развития дошкольников с задержкой психического развития.....	20
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	27
2.1. Принципы организации и проведение констатирующего эксперимента.....	27
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	31
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	40
3.1. Анализ методик коррекции сенсорного развития дошкольников.....	40
3.2. Организация и проведение обучающего эксперимента.....	46
3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	72

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольное воспитание представляет собой важный этап в жизни ребенка, поскольку оказывает значительное влияние на его дальнейшее развитие. В этот период происходит активное формирование познавательных процессов, что связано с особенностями восприятия, обработки, интерпретации и передачи информации, поступающей из внешнего мира. На начальном этапе познания окружающей действительности ребенок опирается на сенсорные ощущения, которые формируют его представления о предметах и явлениях. Эти восприятия являются основой для более сложных когнитивных процессов, таких как мышление, воображение и память. При взаимодействии с различными объектами ребенок не просто наблюдает, но и начинает анализировать, классифицировать и сопоставлять их, что способствует развитию его аналитических способностей.

Сенсорное восприятие играет ключевую роль в этом процессе. Оно не просто запускает механизм познания, но и обеспечивает формирование ярких, запоминающихся образов, которые становятся основой для дальнейшего обучения. Без адекватного восприятия окружающего мира ребенок не сможет эффективно осваивать более сложные концепции, что может привести к трудностям в обучении и социализации в будущем. Таким образом, дошкольный возраст можно рассматривать как фундамент, на котором строится весь дальнейший процесс обучения и развития. Важно отметить, что этот период характеризуется не только активным познанием, но и высокой чувствительностью ребенка к внешнему влиянию. Поэтому создание благоприятной среды для сенсорного восприятия, включая разнообразные игрушки, материалы и активности, способствует максимальному раскрытию потенциала ребенка.

Полноценное интеллектуальное развитие невозможно без опоры на

точное восприятие. Именно поэтому в истории педагогики и психологии проблема развития восприятия и сенсорных способностей привлекала внимание многих исследователей. Такие ученые, как В. Н. Аванесова, Л. А. Венгер, Джин Айрес, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддъяков, Н. П. Сакулина, А. П. Усова и др. отмечали, что развитие восприятия – это сложный процесс, включающий в качестве основных элементов усвоение детьми сенсорных эталонов и овладение способами обследования предметов посредством своевременного формирования перцептивных действий с их одновременной вербализацией [55, 10, 1, 26,60, 71].

Понятие «сенсорные эталоны» ввел А. В. Запорожец в рамках теории формирования перцептивных действий [27]. Сенсорные эталоны являются системой чувственных качеств предметов, выделившихся в процессе общественно-исторической эволюции и предложенных ребенку, чтобы тот смог усвоить их и затем использовать как образцы при изучении объектов и исследовании их свойств. К ним относят эталоны зрительного, слухового и тактильного восприятия, пространственное ориентирование.

Метод сенсорной интеграции был разработан американским логопедом и психологом из штата Оклахома (США) Джин Айрес (Jean Ayres, 1923-1988 г.), и направлен он на стимуляцию работы органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем. Методики сенсорной интеграции были разработаны и апробированы известными западными специалистами по детскому развитию, последователями Джейн Айрес - Банди Анита, Мюррей Элизабет, Лейн Шелли, Кэрол Сток Крановиц [7, 39].

Процесс сенсорной интеграции является важной составляющей работы центральной нервной системы. Информация, которую получают органы чувств, преобразуется в сенсорно-перцептивные образы. Важнейшую роль в ходе определения перцептивного образа имеют моторные процессы: движения рук при осязании, глаз при зрительном восприятии, гортани при распознавании

речи. В период онтогенеза между двигательным и зрительным анализаторами происходит установление прочных взаимосвязей, нарастающее усложнение сенсомоторной организации, обеспечивающее выполнение точных координированных движений и формирование сложных двигательных навыков. И. М. Сеченов считал, что под влиянием зрительных ощущений могут развиваться бесконечно разнообразные движения в теле на основе разнообразной группировки мышц, что делает возможным ассоциацию зрительных ощущений с осязательными и мышечными [62].

Современными учеными была установлена прямая связь между сенсорной интеграцией и успешным обучением ребенка. Сенсорная интеграция является основой для устной и письменной речи и полноценной социализации. При условии своевременного начала развития сенсомоторных навыков, дошкольниками гораздо проще осваиваются социальные нормы и интеллектуальные способности, особенно если это ребенок с ЗПР.

Расстройство (или дисфункция) сенсорной интеграции принято рассматривать как состояние, при котором полисенсорная обработка не осуществляется в достаточной мере для того, чтобы обеспечить соответствующие реакции на стимулы окружающей среды. О. А. Андриевская приводит статистические данные по распространенности дисфункции сенсорной интеграции: она отмечается у 19,7% - детей дошкольного возраста в РФ, у 5-30% в детской популяции стран Европы, США и Канады [5].

Особенности онтогенеза детей с задержкой психического развития рассмотрены в трудах Т. А. Власовой, Л. С. Выготского, Б. В. Зейгарник, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской, А. Р. Лурии, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухаревой [15, 17, 28, 29, 41, 45, 64]. В работах Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева выделен принцип системной организации высших психических функций [17, 46, 43,44]. Важность сенсорного воспитания в развитии ребенка высоко оценивали М. Монтессори, Е. И. Тихеева, Ф. Фребель

и др. [50, 67, 77]. Данные психолого-педагогических исследований (Т. А. Власова, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер, М. Г. Рейдибойм, С. М. Шевченко и др.) говорят о том, что сенсорное развитие детей дошкольного возраста с задержкой психического развития является важнейшим звеном в системе коррекционно-воспитательной работы в дошкольных образовательных учреждениях [15, 42, 59].

Сенсорные нарушения различного характера у дошкольников препятствуют гармоничному развитию их личности. Отрицательное влияние сказывается на способности к обучению, поведению, установке социальных контактов. Г. А. Урунтаева отмечает, что сенсорное развитие в дошкольном возрасте превращается в особую познавательную деятельность [70]. Совершенство восприятия образов зависят от того, насколько полной системой способов, необходимых для обследования воспринимаемых предметов и явлений, владеет дошкольник. Исходя из сказанного можно сделать вывод, что главным направлением всестороннего развития ребенка дошкольного возраста, как с задержкой психического развития (ЗПР), так и с нормотипичным развитием, выступает обучение обследовательским действиям и усвоение сенсорных эталонов, то есть сенсорная интеграция.

Проблема исследования. В Законе Российской Федерации «Об образовании» сказано, что коррекционная работа является обязательным компонентом образовательного процесса, целью которого является укрепление психического здоровья ребенка [75]. Анализ научно-методической литературы показывает, что, с одной стороны, в дошкольной психологии и педагогике разработано много программ сенсорного развития дошкольников с ЗПР, а с другой, что сенсорная интеграция каждого конкретного дошкольника с ЗПР не укладывается в рамки общих рекомендаций и должна строиться с учетом особенностей развития познавательных процессов, физических возможностей и развития конкретного ребенка. Подчеркивается важность вовлечения родителей

в процесс сенсорной интеграции, однако существует противоречие между необходимостью активного участия родителей и недостаточной подготовкой родителей к выполнению таких задач.

Подводя итоги вышесказанному, можно сделать вывод о том, что сенсорная интеграция дошкольников с ЗПР является в настоящее время **актуальной проблемой**. Это обусловлено несколькими ключевыми факторами:

- увеличение случаев задержки психического развития среди дошкольников требует разработки эффективных методов коррекции и реабилитации;

- понимание и применение сенсорной интеграции может существенно улучшить результаты работы с этой категорией детей;

- дети с ЗПР часто имеют множественные затруднения в развитии, включая сенсорные, моторные и когнитивные нарушения.

Объект исследования – сенсорная интеграция дошкольников с ЗПР.

Предмет исследования – процесс коррекции сенсорного развития дошкольников с ЗПР посредством технологии сенсорной интеграции.

Исходя из актуальности, объекта и предмета исследования можно выдвинуть **гипотезу** – использование технологии сенсорной интеграции в коррекционной работе с детьми с ЗПР:

- может повысить уровень сенсорного развития дошкольников, способствовать улучшению их восприятия, внимания и памяти;

- оказать положительное влияние на развитие коммуникативных навыков, способности к обучению и социальной адаптации;

- позволит сформировать у детей более точные и разнообразные сенсорные эталоны, что важно для формирования полноценного восприятия окружающего мира и обеспечения их гармоничного развития.

Включение различных сенсорных стимулов в игровые и учебные занятия может привести к повышению мотивации и заинтересованности детей, что

также является важным аспектом успешной коррекционной работы.

Цель исследования – разработать и апробировать содержание технологии сенсорной интеграции для психолого-педагогической реабилитации дошкольников с ЗПР.

Задачи исследования:

- изучить литературу по общей, специальной и возрастной педагогике и психологии по проблеме исследования;
- проанализировать теоретические основы сенсорной интеграции дошкольников;
- выявить особенности сенсорного развития дошкольников с задержкой психического развития;
- разработать технологию сенсорной интеграции дошкольников с ЗПР;
- провести апробацию экспериментальной программы сенсорной интеграции ребенка дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- исследования в области сенсорного развития детей дошкольного возраста (Л. А. Венгер, И. Д. Венев, Джин Айрес, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков и др.) [12, 1, 26, 56, 57];
- основные положения системного подхода к коррекционной работе (О. Л. Алексеев, В. В. Коркунов) [2, 3];
- положение об особенностях детей с задержкой психического развития (Т. А. Власова, Л. С. Выготский, Б. В. Зейгарник, В. В. Лебединский, К. С. Лебединская, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева) [15, 17, 28, 42, 46, 65].

Методы исследования:

- теоретические: аналитический обзор научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования; анализ программ, учебных пособий и методических материалов, методы

математической статистики;

- эмпирические: наблюдение, беседа, изучение медико-педагогической документации образовательного учреждения, включенное наблюдение за деятельностью ребенка;

- экспериментальные: констатирующий, формирующий, контрольный этапы педагогического эксперимента.

Научная значимость. Сенсорная интеграция предлагает комплексный подход, который может способствовать решению проблем развития дошкольников с ЗПР. Существуют исследования, подтверждающие эффективность сенсорной интеграции в развитии детей с различными нарушениями. Однако недостаток практических рекомендаций и методик для реализации этих подходов в реальной практике подчеркивает необходимость данного исследования. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития имеют критическое значение для успешной социализации и обучения детей. Исследование технологий сенсорной интеграции может способствовать разработке эффективных программ раннего вмешательства. Сенсорная интеграция предполагает активное участие родителей, что способствует улучшению взаимодействия в семье и повышению эффективности реабилитационных мероприятий. Это подчеркивает необходимость изучения методов вовлечения родителей в процесс коррекции. Поддержка и реабилитация детей с ЗПР имеют высокую социальную ценность, поскольку способствуют их интеграции в общество, улучшению качества жизни и снижению социальных проблем, связанных с недостаточной адаптацией. Результаты исследования могут быть использованы для создания новых методических рекомендаций и программ для педагогов и дефектологов, что сделает практику работы с детьми более эффективной. Таким образом, исследование технологии сенсорной интеграции в контексте психолого-педагогической реабилитации дошкольников с ЗПР является актуальным и необходимым для развития как научной, так и

практической деятельности в данной области.

Практическая значимость исследования заключается в разработке эффективных методов коррекции и поддержки детей с ЗПР. Это позволяет улучшить их сенсорное восприятие, развить навыки общения и социального взаимодействия, а также повысить общую адаптацию к окружающей среде. Результаты исследования могут быть использованы педагогами и специалистами для создания индивидуализированных программ обучения и терапии, что способствует более успешной интеграции детей с ЗПР в образовательный процесс и общество.

Этапы исследования:

Первый этап – поисково-аналитический (2022-2023 гг.). На этом этапе происходит анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработки исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный (2023-2024 гг.), включает разработку и апробацию мероприятий, направленных на развитие сенсорного восприятия у ребенка; обработку, проверку и систематизацию полученных результатов (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента).

Третий этап – заключительно-обобщающий (2024-2025 гг.). Представляет анализ, обобщение и систематизацию результатов опытно- экспериментальной работы; оформление материалов диссертационного исследования.

Базой исследования является муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №42 «Огонек» города Серова (МАДОУ №42 «Огонек»).

Выпускная квалификационная работа содержит Введение, три главы, Заключение, Список источников и литературы и 13 Приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Технологии сенсорной интеграции в психолого-педагогической реабилитации дошкольников

В отечественной литературе понятию «педагогическая технология» дано несколько определений. Например, В. П. Беспалько определяет педагогическую технологию как содержательную технику реализации учебного процесса [8]. Педагогическая технология в трактовке М. В. Кларина означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [35]. И. П. Волков подразумевает под этим понятием описание процесса достижения планируемых результатов обучения [16]. В. М. Монахов считает, что педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [48]. Б. Т. Лихачёв описывает педагогическую технологию как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств; она есть организационно – методический инструментальный педагогического процесса [45].

Таким образом, обобщая данные определения, можно сделать вывод, что педагогическая технология – это система методов, приемов, средств и организационных форм, направленных на достижение определенных образовательных целей. Она включает в себя комплексные подходы к обучению

и воспитанию, основанные на научных принципах, исследованиях и опыте. Педагогическая технология стремится повысить эффективность образовательного процесса, облегчить его организацию и сделать его более результативным.

Основными компонентами педагогической технологии являются цели и задачи, которые должны быть достигнуты в результате применения технологии. К основным компонентам относится содержание обучения, которое подразумевает выбор и структурирование учебного материала, который будет использоваться в процессе обучения; методы и приемы, которые могут включать активные и интерактивные методы, игровые методики и т. д. Важным компонентом является сама организация образовательного процесса – определение форм организации обучения (индивидуальная, групповая, коллективная) и создание условий для эффективной работы. Заключительным компонентом является оценка результатов – разработка критериев и методов для оценки успешности достижения целей и результатов обучения.

Как педагогическую технологию можно рассматривать сенсорную интеграцию, представленную в исследованиях зарубежных и отечественных ученых (Дж. Айрес, У. Кислинг, Л. А. Коробкина, И. Ю. Пужаева и др.). Они отмечают, что метод сенсорной интеграции представляет собой строго дозированную и четко выстроенную специфическую тренировку нарушенных функций в специально организованной терапевтической среде [1, 34, 38, 78]. Б. М. Блохин, Ю. Б. Проничева, Ю. Е. Садовская, Н. Б. Троицкая в своих работах представляют сенсорную интеграцию как способность человека организовывать испытываемые ощущения для совершения движений, обучения и нормального поведения [9].

Технология сенсорной интеграция включает в себя следующие составляющие:

- сенсорная регистрация – способность человеческого мозга воспринимать

информацию от всех органов чувств;

- сенсорная модуляция – вычленение наиболее значимой информации;
- сенсорная интерпретация – суммирование и интерпретирование информации;
- организация ответной реакции – способность к организации и анализу;
- адаптивный ответ – выработка ответной целенаправленной, адекватной реакции, с помощью которой мозг обеспечивает эффективные реакции тела, перцепцию, эмоции, мысли, поведение, речь. Каждый адаптивный ответ рождает новые ощущения и способствует их интеграции.

Под сенсорной интеграцией понимается упорядочивание ощущений, которые будут каким-либо образом использованы в дальнейшем. Она придает приобретаемому опыту смысл, дифференцируя информацию, организуя ее, тем самым помогая ребенку сконцентрироваться на восприятии познаваемого мира. Соответствующая стимулу обработка и интеграция сенсорных сигналов отражается на таких важных областях жизни ребенка, как игра, социальное взаимодействие, эмоции, регуляция поведения, обучение и освоение двигательных навыков. Сенсорная интеграция, необходимая для движения, говорения и игры является основой для более сложной интеграции, обеспечивающей чтение, письмо и целенаправленное поведение в школьном возрасте.

Целями технологии сенсорной интеграции дошкольников с ЗПР являются:

- развитие способности детей правильно воспринимать, обрабатывать и реагировать на сенсорные стимулы из окружающей среды;
- развитие моторных навыков: улучшение координации, равновесия и общей моторики, что в свою очередь способствует более уверенной физической активности;
- повышение уровня внимания и концентрации, что важно для успешного обучения;

- стимуляция когнитивного развития: развитие мышления, памяти и других когнитивных функций через сенсорные игры и активности;
- социальная адаптация: развитие навыков взаимодействия с другими детьми и взрослыми, повышения уверенности в себе и социализации.

Задачи реализации технологии сенсорной интеграции:

- создание разнообразной сенсорной среды: обеспечение доступа детей к различным сенсорным стимулам (тактильным, слуховым, зрительным и т. д.) через игры, занятия и специализированные материалы;
- индивидуализированный подход: учет особенностей каждого ребенка и его потребностей, создание индивидуальных программ и планов, учитывающих уровень развития и интересы;
- оценка и мониторинг прогресса: регулярная оценка результатов работы и динамики развития ребенка для корректировки подходов и методов;
- взаимодействие с родителями: обучение родителей методам сенсорной интеграции, чтобы продолжать занятия и игры дома, ведь это важно для закрепления полученных навыков.

Психолого-педагогическая реабилитация дошкольников с задержкой психического развития — это система мероприятий, направленных на коррекцию и развитие психических, когнитивных и социальных процессов у детей с ЗПР. Она включает диагностику, индивидуальные и групповые занятия, игры, арт-терапию и другие методы, направленные на улучшение эмоционального состояния, развитие речевых и социальных навыков, а также адаптацию к образовательной среде. Основная цель реабилитации — помочь детям с ЗПР развивать свои способности, повышать уровень самостоятельности и обеспечивать успешную интеграцию в общество и учебный процесс.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что сенсорная интеграция действительно может рассматриваться как педагогическая технология для психолого-педагогической реабилитации

дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) по следующим причинам:

1. Сенсорная интеграция основывается на теории о том, что успешное восприятие и обработка сенсорной информации необходимы для развития когнитивных, моторных и социальных навыков. Дошкольники с ЗПР часто сталкиваются с трудностями в этой области, что делает сенсорную интеграцию важным направлением работы.

2. Педагогические технологии сенсорной интеграции позволяют адаптировать занятия под индивидуальные потребности каждого ребенка. Это особенно важно для детей с ЗПР, поскольку они могут иметь различные уровни развития и специфические трудности.

3. Сенсорная интеграция способствует развитию таких навыков, как внимание, восприятие, моторика и социальное взаимодействие. Это создает основу для более успешного обучения и социальной адаптации.

4. Использование игровых методов в сенсорной интеграции делает процесс обучения более привлекательным для детей. Игровая форма способствует мотивации и вовлеченности, что особенно важно для дошкольников с ЗПР.

5. Сенсорная интеграция включает в себя работу с различными сенсорными системами (зрительной, слуховой, тактильной и т. д.), что позволяет комплексно подходить к проблемам, связанным с ЗПР. Это важно для создания гармоничного развития ребенка.

6. Существуют многочисленные исследования, подтверждающие эффективность сенсорной интеграции в реабилитации детей с различными нарушениями, включая ЗПР. Эти исследования показывают положительное влияние на развитие сенсорных навыков и общее состояние детей.

7. Сенсорная интеграция включает в себя активное вовлечение родителей, что способствует созданию единого подхода к развитию ребенка и

укреплению взаимодействия в семье.

Таким образом, сенсорная интеграция как педагогическая технология является эффективным инструментом для психолого-педагогической реабилитации дошкольников с ЗПР, способствуя их всестороннему развитию и социальной адаптации.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

Вопрос о растущем количестве детей со слабовыраженными отклонениями в психическом развитии начал наиболее часто возникать в середине XX века. В этот период начали активно развиваться различные области науки, усложнялись программы общеобразовательных школ, что привело к вычленению большого количества детей, не справляющихся с учебной нагрузкой.

Задержка психического развития в МКБ-10 имеет обозначение «специфические расстройства развития школьных навыков», но такой подход не может отразить всей глубины проблемы. Более дифференцированной и удобной для специалистов является классификация К. С. Лебединской [42].

Клара Самойловна Лебединская выделяет четыре типа задержки психического развития – ЗПР конституционального, психогенного, соматогенного и церебрально-органического происхождения. При этом в каждом из типов наблюдается специфическое переплетение личностной незрелости, отставание в развитии интеллектуальной и эмоциональной сфер. Плюс ко всему возможны соматические, неврологические и другие заболевания, откладывающие отпечаток на эмоционально-волевою и познавательную сферы.

Сенсорное развитие дошкольника с задержкой психического развития протекает неравномерно и отстает по срокам. На это в своих работах указывают

М. Н. Ильина, И. И. Мамайчук и др. Авторы отмечают, что чаще всего первичные нарушения органов чувств у детей с ЗПР отсутствуют. При этом наблюдаются сложности в усвоении сенсорных эталонов формы, цвета, фактуры и величины предмета. Имеются проблемы с освоением проприоцептивных навыков и конструирования. Таким детям сложно целенаправленно воспринимать информацию, что ведет к фрагментарности восприятия и неумении дифференцировать [47].

Недостаточная сформированность системы эталонов у дошкольников с задержкой психического развития приводит к тому, что детям сложно уловить разницу между воздушным шаром и футбольным мячом, не отличают оттенки цветов, не могут расположить фигурки по размеру [7]. Навык разложения предмета на эталоны (перцептивное моделирование) может не сформироваться у данной категории детей даже к концу дошкольного возраста. Сенсорный опыт долгое время не закрепляется в речи. Дети чаще пользуются ограниченным набором слов. Например, при обозначении величины, чаще употребляют «большой - маленький», упрощая сравнения «длинный – короткий», «высокий – низкий» и т. д.

У детей с задержкой психического развития отмечается неразвитость кинестетического восприятия, что отражается в сложности узнавания предметов на ощупь. Доказывает проблемы с тактильной чувствительностью опыт с определением места прикосновения к различным участкам кожи. Чаще дети ошибочно локализируют место прикосновения, а иногда и вовсе не могут этого сделать.

Некоторые авторы отмечают нарушения не столько отдельных свойств восприятия, сколько нарушение восприятия, как формы деятельности, включающей мотивационный и операциональный компоненты. Это объясняется неспособностью дошкольников с ЗПР вести анализирующее наблюдение. Им крайне сложно анализировать, синтезировать, различать существенные и

второстепенные признаки предмета и т. д. Нарушение восприятия предметности и структурности объекта заключается в сложности узнавания предмета в новом или непривычном ракурсе, в схематичных изображениях, на зашумленных картинках [13, 18, 20].

Сложности в сенсорном развитии у дошкольников с ЗПР обусловлены еще и тем, что в единицу времени они воспринимают гораздо меньший объем информации, чем нормотипичные сверстники. Поисковые действия не скоординированы, импульсивны, опускаются мелкие детали [52].

В исследованиях А. В. Семенович говорится, что у данных детей достаточно часто отмечаются затруднения в правой и левой ориентации и перекрестная латеральность [61]. З. М. Дунаева при исследовании пространственного восприятия детей с ЗПР отметила грубые нарушения ориентировки в пространстве, что в последующем негативно сказывается на графомоторных навыках ребенка. Наблюдаются ошибки в расположении фигуры на листе, ориентировке в карте собственного тела и тела собеседника [22].

Описанные трудности определяют важность проведения систематической коррекционной работы в сенсорной интеграции дошкольников с задержкой психического развития.

Сенсорное развитие нормотипичных детей происходит исключительно в процессе сенсорного воспитания, т. е. при целенаправленном формировании эталонных представлений о форме, цвете, величине, свойствах и признаках предметов и материалов, их положении в пространстве и т. д. При таком подходе развиваются все виды восприятия, что закладывает основу для развития умственной деятельности и формирования учебных навыков.

Сенсорное развитие дошкольников с ЗПР протекает аналогично, но часто значительно отстаёт по срокам. Данная особенность объясняется тем, что у детей этой категории присутствуют нарушения ощущений различной

модальности. Искажается восприятие предметов, ситуаций, явлений. Всё осложняется низкой скоростью приема и обработки информации, низким уровнем сформированности перцептивных действий. Сложности в анализе и синтезе информации приводят к неверной интерпретации целостного образа объекта и трудностям в проприорецепции.

Исходя из вышесказанного следует вывод о том, что сенсорная интеграция дошкольников с задержкой психического развития включает несколько ключевых аспектов. Дети с ЗПР демонстрируют замедленное развитие познавательных процессов, таких как внимание, память и мышление. У них могут быть трудности с пониманием и усвоением новых знаний, а также с решением задач, требующих логического мышления и анализа. У детей с ЗПР могут наблюдаться нарушения в области сенсорной интеграции, что затрудняет их восприятие информации из окружающего мира. Это может проявляться в недостаточной реакции на сенсорные стимулы, трудностях в различении цветов, форм и звуков. Они часто имеют повышенную эмоциональную лабильность, что может проявляться в частых сменах настроения, трудностях в контроле своих эмоций и адекватной реакции на ситуации. Волевые функции могут быть также слабо развиты, что затрудняет самостоятельное принятие решений. Эти дети могут испытывать сложности в установлении и поддержании социальных контактов, понимании социальных норм и правил поведения. Они могут быть более замкнутыми или, наоборот, чрезмерно активными в общении, что часто приводит к конфликтам и непониманию. Дети с ЗПР могут требовать больше времени и специальных методов для усвоения учебного материала. Их адаптация к образовательной среде может быть затруднена из-за недостатка навыков самоорганизации и самоконтроля. У многих детей с ЗПР наблюдаются нарушения в развитии моторики, что может проявляться в неловкости движений, недостатке координации и низком уровне физической активности.

Важно отметить, что задержка психического развития может проявляться в различных формах и степенях, поэтому каждая характеристика может варьироваться у разных детей. Индивидуальный подход к каждому ребенку является необходимым для эффективной коррекции и реабилитации.

1.3. Особенности сенсорного развития дошкольников с задержкой психического развития

Еще Лев Семенович Выготский обращал внимание на то, что основой формирования развития высших психических функций является сложнейший процесс интеграции внешнего мира во внутренний. Процесс восприятия он считал наиважнейшим для развития речи, объясняя это тем, что ребенок может мыслить и говорить только, воспринимая окружающую его реальность [17].

Опираясь на данную теорию, можно объяснить те нарушения, которые диагностируют у детей с ЗПР. При нарушении процесса формирования сенсомоторной интеграции развитие высших психических функций замедляется, часто значительно. Выделяют такие признаки нарушения сенсорной интеграции, легко определяющиеся у детей с задержкой психического развития: затруднения в обучении письму и чтению; сложности с восприятием инструкций; трудности при списывании текста — пропускание слогов и букв; двигательная заторможенность или расторможенность, проблемы в различении правой и левой сторон; проблемы с крупной и мелкой моторикой; быстрая утомляемость; задержка развития речи; низкая организация поведения и т. д. Еще одна особенность детей с нарушением сенсорной интеграции — восприятие сходных качеств предмета как одинаковых (прямоугольник, например, воспринимается как квадрат). Сенсорная дезинтеграция препятствует развитию действий соотнесения предмета с эталоном, потому что дети не улавливают разницу между мячом и воздушным шаром, не сличают близкие по

цвету или фактуре предметы, не могут расставить предметы по величине.

Исходя из вышесказанного, делаем вывод, что представления об окружающем мире у детей с ЗПР носят недостаточный и фрагментарный характер. Основными причинами этого является неполноценность зрительного и слухового восприятия, неточность пространственных и временных представлений. Чаще всего трудности возникают из-за нарушения взаимодействия между органами чувств. Мозг ребенка не может эффективно обрабатывать информацию, поступающую сразу из нескольких источников. Эти дети испытывают трудности в концентрации внимания на учебном задании. Высокая отвлекаемость становится одной из главных проблем в обучении.

Многие авторы описывают у данной категории детей недостатки восприятия глубины пространства, вызывающее затруднения при определении удаленности предметов. Особые трудности возникают в восприятии отдельно расположенных предметов в сложных изображениях. Это четко прослеживается, когда детям предлагают задания на копирование фигур или конструирование по образцу. Восприятие целостного образа происходит замедленно, поэтому ребенок упускает многие детали. Неполноценность восприятия проявляется сильнее при изменяющихся условиях восприятия (когда предмет рассматривают в другом ракурсе, при плохом освещении, изображение зашумлено). При обучении чтению недостатки восприятия проявляются в путанице похожих по очертанию букв и их элементов [51].

Данные нарушения проявляются из-за недостаточной сформированности аналитико-синтетической деятельности в зрительной системе. При необходимости комбинированной работы анализаторов, нарушения сенсорно-перцептивной функции проявляется чаще (особенно если задействован двигательный анализатор). Поэтому наибольшие проблемы у дошкольников с ЗПР проявляются в восприятии пространства, основанного на взаимодействии зрительных и двигательных ощущений [72].

Слуховое восприятие дошкольников с ЗПР обладает теми же характеристиками, что и зрительное. Явные проблемы в восприятии простых слуховых воздействий отсутствуют. Возникают определенные трудности в дифференциации некоторых речевых звуков (при быстром произнесении слов, например), дети испытывают трудности при вычленении звуков в слове.

Развитие осязательного восприятия значительно превалирует над дистантными видами восприятия. Затруднения возникают даже при идентификации хорошо знакомых детям предметов. Это происходит из-за необходимости комплексного анализа тактильных и двигательных ощущений. Недостатки тактильной чувствительности легко проверить, прикасаясь к различным участкам тела ребенка (нос, кисть руки, щека и т. д.). Чаще всего место прикосновения определяется неточно, а иногда вообще не определяется. Особенно трудно поддаются локализации тактильные ощущения при одновременном прикосновении к двум разным участкам тела [69].

Проявляется некорректное развитие двигательных ощущений. Это заключается в неточности и нескоординированности движений, создающих впечатление общей моторной неловкости. Важно отметить, что вестибулярная система связана почти с каждой зоной мозга. Информация, поступающая от вестибулярных рецепторов, очень важна для адаптации и ориентации человека, она является базой для развития зрения и слуха. Недостатки в работе этой системы представляют собой нарушения двигательных ощущений, влияющих на развитие навыков ребенка. У детей с ЗПР часто наблюдается нарушение чувства равновесия, они часто натываются на других детей, неверно определяя дистанцию. Джен Айрес пришла к заключению, что корректная работа нервной системы зависит именно от состояния вестибулярной системы. Таким образом она является главным организатором ощущений.

Речевая коммуникация — конечный продукт сенсорной интеграции. Ученые отмечают, что у детей с ЗПР с речевыми нарушениями присутствуют и

вестибулярные нарушения. Это проявляется в нарушении артикуляции и задержке речевого развития. Дети не могут интерпретировать сенсорную информацию, поступающую от артикуляционных органов [67].

Л. Н. Павлова, М. Н. Теречева определяют дисфункцию сенсорной интеграции как комплексное церебральное расстройство, при котором дети неверно воспринимают повседневную сенсорную информацию, в том числе тактильную, слуховую, зрительную, обонятельную, вкусовую и двигательную, что в свою очередь приводит к нарушению регуляции поведения, эмоций, развития координации, речи и в итоге влияет на развитие, обучение и социальную адаптацию ребенка [66].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что у детей с ЗПР отмечаются:

1. Замедленное восприятие сенсорной информации. Дети с ЗПР могут медленнее воспринимать и обрабатывать информацию, что затрудняет их взаимодействие с окружающей средой. Это может проявляться в недостаточной реакции на визуальные и аудиальные стимулы.

2. У таких детей часто наблюдаются трудности в интеграции информации из разных сенсорных систем (зрительной, слуховой, тактильной и пр.), что может приводить к несоответствующим или неадекватным реакциям на сенсорные стимулы.

3. Дети с ЗПР могут проявлять избирательность в восприятии сенсорных сигналов, игнорируя некоторые стимулы или, наоборот, чрезмерно реагируя на них. Это может затруднять их способность концентрироваться и учиться.

4. Нарушения в тактильной чувствительности. У многих детей с ЗПР наблюдаются нарушения в тактильной чувствительности, которые могут проявляться в гиперчувствительности (непереносимость прикосновений, текстур) или гипочувствительности (недостаточная реакция на физические стимулы).

5. Дети с ЗПР могут демонстрировать задержки в развитии мелкой

моторики, что затрудняет выполнение таких задач, как рисование, лепка или манипуляции с мелкими предметами.

6. Сложности в восприятии пространства и времени. У таких детей наблюдаются трудности с ориентацией в пространстве и времени, что затрудняет выполнение заданий, требующих понимания расстояний, расположения предметов и последовательности действий.

7. Дети с ЗПР могут проявлять повышенную эмоциональную чувствительность к определенным сенсорным стимулам, что может приводить к сильным эмоциональным реакциям на раздражающие факторы (шум, яркий свет и т. д.).

Учитывая, что задержка психического развития может проявляться по-разному у разных детей, их сенсорные особенности также будут индивидуальными. Это требует персонализированного подхода в работе с каждым ребенком. Эти особенности сенсорного развития подчеркивают важность использования методов, направленных на коррекцию и развитие сенсорных навыков у дошкольников с ЗПР, что может существенно повысить их адаптацию и качество жизни.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Сенсорное восприятие – сложный и многоступенчатый процесс, включающий в себя не только усвоение детьми сенсорных эталонов, но и овладение способами обследования окружающего пространства. Сенсорная интеграция представляет собой целенаправленное действие, позволяющее при построении правильного педагогического процесса расширять сенсорный опыт ребенка, формируя представления об окружающем мире.

Теория сенсорной интеграции, разработанная Джин Айрес, утверждает, что эффективная интеграция сенсорной информации из различных источников (зрение, слух, осязание, вкус, обоняние) является необходимым условием для

успешного обучения и адаптации. Дети с ЗПР могут испытывать трудности в этой интеграции, что влияет на их поведение и развитие.

Сенсорное восприятие является основой для формирования более сложных познавательных процессов, таких как внимание, память и мышление. У дошкольников с ЗПР развитие этих процессов может быть затруднено, что подчеркивает необходимость работы над сенсорной интеграцией. Важна роль интеграции в развитии социальных навыков. Дошкольники с ЗПР могут испытывать трудности в налаживании контактов со сверстниками. У детей с ЗПР значительно распространены проблемы с сенсорной интеграцией. Они приводят к тому, что дети неверно преобразуют окружающую информацию — тактильную, слуховую, зрительную, двигательную. Из-за этого возникают проблемы в поведении, обучении, развитии речи, общении, координации и т. д.

Нарушения в сенсорной интеграции отражаются на навыках, необходимых для эффективного процесса обучения: способности к концентрации внимания на задании; следовании вербальным инструкциям; самостоятельности в выполнении серии заданий; овладение навыками письма (в первую очередь способности правильно захватить карандаш или ручку). Использование навыка зрительно-моторной координации, способность удерживать нужную позу, владение навыками крупной моторики — все это базовые умения для успешного обучения.

У ребенка с ЗПР существуют проблемы с переработкой сенсорной информации, что приводит к трудностям с началом и реализацией артикуляционных движений и как следствие — задержке речевого развития.

В основе технологий сенсорной интеграции лежит использование игровых и практических заданий, направленных на развитие определенных сенсорных навыков. Эти технологии учитывают индивидуальные особенности детей с ЗПР и направлены на их активное участие в процессе обучения. Работа с детьми с ЗПР требует комплексного подхода, который учитывает как сенсорные, так и

эмоционально-волевые аспекты. Сенсорная интеграция должна быть частью общего плана психолого-педагогической реабилитации.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Принципы организации и проведение констатирующего эксперимента

При организации констатирующего эксперимента с дошкольниками с ЗПР необходимо учитывать принципы организации диагностики. К ним относятся: учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, таких как уровень развития, интересы и эмоциональное состояние, что позволяет адаптировать диагностику к конкретным нуждам; комплексность – проведение диагностики с использованием различных методов и инструментов (наблюдение, тестирование, игровые задания), что позволяет получить полное представление о развитии ребенка; доступность – использование методов, которые понятны и доступны детям в дошкольном возрасте, что способствует более точным и объективным результатам; непрерывность – организация процесса диагностики как последовательного и многоэтапного, что позволяет отслеживать изменения и динамику развития ребенка на протяжении времени; эмпиричность – обоснование диагностики на объективных данных и наблюдениях, что позволяет избежать субъективизма и повысить надежность результатов; системность – учет различных аспектов развития ребенка (познавательное, эмоциональное, социальное, физическое) в единой системе, что позволяет создать целостную картину его состояния; педагогическая направленность – фокусирование диагностики на выявлении возможностей для дальнейшего обучения и развития, что помогает определить пути коррекции и реабилитации. Учет этих принципов способствует более эффективной организации констатирующего эксперимента и получению достоверных данных о состоянии и потребностях дошкольников с ЗПР [14].

С целью определения уровня сформированности сенсорного развития дошкольников с ЗПР был проведен констатирующий этап эксперимента, который проходил в сентябре 2023 года.

Базой исследования является муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №42 «Огонек» города Серова (МАДОУ №42 «Огонек»). На базе дошкольного учреждения организованы 6 групп – одна общеразвивающая, одна ТНР и 4 группы компенсирующей направленности комбинированного вида. Все группы разновозрастные, их посещают дети с различными нозологиями: ЗПР, УО, РАС. Исследование проходило в группе компенсирующей направленности №3 на детях с задержкой психического развития 5-6 года жизни. В экспериментальную группу вошли три ребенка 4-5 года жизни с задержкой психического развития — Иван К., Кирилл Ч. и Александр К.

В ходе констатирующего эксперимента использовались такие методы, как наблюдение, беседа с воспитателем и родителями, изучение документации (характеристики обучающихся, заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК)).

Метод наблюдения является описательным методом психологического исследования, направленным на организованное восприятие и регистрацию поведения изучаемой личности или группы людей. Метод беседы подразумевает получение вербальной информации о человеке, коллективе, группе как от самого предмета исследования, так и от окружающих его людей. Беседы проводились с воспитателями, педагогами, работающими в данной группе, медицинским персоналом, родителями и непосредственно с детьми. Метод анализа документов представляет собой изучение итогов работы в сфере образования, проводимое на основе анализа планов различного характера предназначения программ, учебно-методических материалов.

В процессе констатирующего эксперимента для выявления уровня

сформированности сенсорных эталонов у обучающихся с ЗПР в ДОУ, применялись диагностирующие методики по трем направлениям: зрительное, слуховое восприятие и ориентация в пространстве, т.к. они, на наш взгляд, являются важнейшими в успешном продолжении обучения будущих школьников.

Для исследования *зрительного восприятия* нами были использованы психолого-педагогические методики Е. А. Стребелевой [64], Н. А. Бернштейна в модификации С. Д. Забрамной, позволяющие изучить каждое из свойств зрительного восприятия [23,25].

Для получения сопоставительных данных результаты заданий обрабатывались нами согласно критериям балльно-уровневой шкалы Е. А. Стребелевой, которые представлены в таблице (см. Приложение 1).

Целью методики Е. А. Стребелевой «Цветовое восприятие» является выявление уровня восприятия цвета (выделение по названию цвета). Для определения уровня развития целостного восприятия предметного изображения на картинке была выбрана методика «Сложи разрезанную картинку». Для изучения объема кратковременной зрительной памяти была использована методика Н. А. Бернштейна в модификации С. Д. Забрамной «Диагностика кратковременной зрительной памяти». Подробное описание данных методик представлено в Приложении 2.

При исследовании состояния *слухового восприятия* основной упор делался на теоретические положения, озвученные в работах С. Д. Забрамной и У. В. Ульенковой [68]. Использование данных методик обусловлено тем, что они содержат не только диагностики речевых форм слухового восприятия (того, как дети слышат и понимают вопросы и задания педагога), но и диагностику уровня развития неречевых форм слухового восприятия, то есть то, как дети идентифицируют звуки, не связанные с речью.

Методика «Угадай звук» позволяет определить уровень различения и

опознавания слышимых звуков, и способность выделить принадлежность этих звуков к угрожающей либо нейтральной направленности. Методика «Что звучит?» дает возможность определить уровень сформированности слухового восприятия неречевых звуков у дошкольников с ЗПР. Методика «Повтори ритм» поможет выявить уровень развития слухового восприятия детей с помощью воспроизведения ритмического рисунка при отхлопывании на разном расстоянии от ребенка. Подробное описание данных методик представлено в Приложении 3.

Данные физиологов, детских нейропсихологов говорят о том, что пространственно-временная организация деятельности ребенка является базовой функцией и лежит в основе формирования высших психических функций, детской деятельности и эмоциональной жизни ребенка. Доказано, что ни один вид деятельности детей не обходится без использования пространственной ориентировки, являющейся важным условием получения и усвоения знаний, умений и навыков. Дифференцирование пространственных отношений между объектами способствует образованию знаний о функциональных, структурных и причинно-следственных отношениях между вещами, составляющих сущность логического мышления.

Для исследования понимания детьми вербальных средств, обозначающих *пространство и время*, была выбрана методика О. Б. Иншаковой и А. М. Колесниковой, составленная на основе практических разработок И. Н. Садовниковой и Л. С. Цветковой. Методика включает в себя 6 блоков, в каждом блоке по 12 заданий [31].

Целью данного исследования является определение уровня понимания и употребления предлогов; ориентирования в «схеме своего тела» и в «схеме тела» человека, стоящего напротив; ориентирования на листе бумаги, лежащем прямо и перевернутом на 180°. При анализе материала были учтены такие параметры, как понимание разных пространственных характеристик без

называния (показ картинок, выполнение действий); время ответа; употреблялись ли слова, которые обозначают пространство; была ли использована помощь взрослого. Подробное описание методики представлено в Приложении 4.

Таким образом, исходя из принципов проведения диагностики и объема предлагаемых методик, можно предположить, что проанализированные и апробированные диагностические методики необходимы и достаточны для получения объективных исходных данных об уровне развития зрительного, слухового и пространственного восприятия у дошкольников с задержкой психического развития.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В констатирующем эксперименте приняли участие трое детей группы компенсирующей направленности №3 МАДОУ №42 «Огонек» города Серова. Все дети имеют одинаковый статус в заключениях ПМПК – задержка психического развития. Данную группу все дети посещали первый год. Были переведены из общеобразовательных детских садов по решению родителей после прохождения комиссии. На момент проведения констатирующего эксперимента (осень 2023 года) дети были в возрасте 5-6 лет.

Диагностика проводилась в спокойной обстановке, индивидуально. Дети были соматически здоровы, фон настроения – ровный. В кабинете не присутствовало посторонних людей, отвлекающие ситуации были максимально исключены.

Как уже упоминалось, для исследования зрительного восприятия нами были использованы психолого-педагогические методики Е. А. Стребелевой и Н. А. Бернштейна в модификации С. Д. Забрамной, позволяющие изучить каждое из свойств зрительного восприятия.

При проведении обследования по методике «Цветовое восприятие» Е. А. Стребелевой перед детьми были разложены кружочки 6 цветов (красный, желтый, синий, белый, голубой, розовый). Детям было предложено назвать все цвета по порядку. *«Саша (Ваня, Кирилл), посмотри, перед тобой лежат кружочки разных цветов. Скажи мне, пожалуйста, как они называются?»*. У всех троих были сложности с обозначением розового и голубого цвета. После проведения обучения Иван справился с заданием, Саша и Кирилл снова назвали голубой цвет синим. Во время обучения Саша отвлекался на обстановку кабинета, рассматривал стены, не проявлял интерес к заданию. Кирилл постоянно брал пальцы в рот, задира л ноги, сидел беспокойно. Иван водил пальцем от кружочка к кружочку, в кисти наблюдался значительный тремор, шейно-воротниковая зона в сильном тонусе. Следит за педагогом, двигая не глазами, а всей верхней частью туловища. Можно сделать вывод, что уровень восприятия цвета у Ивана средний, а у Саши и Кирилла ниже среднего.

Методика Е. А. Стребелевой «Сложи разрезанную картинку» показала уровень развития целостного восприятия предметного изображения на картинке ниже среднего у всех троих испытуемых. Детям было предложено собрать картинку с изображением чашки из 4 частей. Саша не понял суть задания, начал крутить части картинки в руках, складывать их друг на друга. После демонстрации цельной картинки сложить самостоятельно изображение так и не смог. Кирилл от прохождения задания отказался, сказав, что не умеет это делать. После обучающей помощи (наложения деталей на цельную картинку) самостоятельно собрать картинку не смог. Иван не понял суть задания. После обучающей помощи сложил картинку только методом наложения.

Результаты диагностики кратковременной образной памяти Н. А. Бернштейна в модификации С. Д. Забрамной также ниже среднего у всех испытуемых. *«Ваня (Саша, Кирилл), сейчас я покажу тебе 4 картинки, тебе нужно их запомнить, а потом найти эти картинки среди других. Понятно?»*.

При демонстрации четырех картинок дети начинали вслух перечислять, что на них изображено. Через 20 секунд демонстрировался листок с изображением 20 предметов. Дети так же просто начинали перечислять все, что видят. *«Нет, тебе нужно назвать только те картинки, которые ты видел до этого, на другом листочке, где 4 изображения. Ты помнишь, что ты видел?»* Ваня смог назвать правильно только одно изображение – ведро. Саша снова начал перечислять все, что видит. Кирилл сказал, что ничего не запомнил.

Таблица 1

**Количественный анализ результатов констатирующего эксперимента
«Зрительное восприятие»**

Имя	Цветовое восприятие	Разрезная картинка	Кратковременная образная память	Средний балл
Ваня	3,5	2	2	2,5
Саша	2,5	1	1	1,5
Кирилл	2,5	1	1	1,5
Средний балл по заданию	2,8	1,3	1,3	1,8

При исследовании состояния слухового восприятия основной упор делался на теоретические положения, озвученные в работах С. Д. Забрамной и У. В. Ульенковой. Использование данных методик обусловлено тем, что они содержат не только диагностики речевых форм слухового восприятия (того, как дети слышат и понимают вопросы и задания педагога), но и диагностику уровня развития неречевых форм слухового восприятия, то есть то, как дети идентифицируют звуки, не связанные с речью.

Методика «Угадай звук» показала уровень развития слухового восприятия испытуемых ниже среднего. Из 10 предложенных звуков (мяуканье кошки, лай собаки, карканье вороны, блеяние овцы, шипение змеи, гудок клаксона автомобиля, звук сирены, льющаяся вода, шум ветра, бьющееся стекло)

затруднения вызвали преимущественно звуки неживой природы и шипение змеи. Иван не узнал шипение змеи, звук льющейся воды, шум ветра, звук бьющегося стекла. Ни один из звуков угрожающим он не посчитал. Саша не узнал эти же звуки, но лай собаки, сирену и звук разбивающегося стекла он обозначил опасными. Кирилл не узнал блеянье овцы, шипение змеи, звук льющейся воды, шум ветра и звук бьющегося стекла. Угрожающими он назвал лай собаки и звук сирены.

Методика «Что звучит?» также показала низкий уровень сформированности слухового восприятия неречевых звуков у испытуемых. Перед детьми были поставлены чашки с крупами: горохом, рисом, пшеном и манкой. Сначала детям было предложено пощупать каждую крупу, а потом пересыпать в небольшие непрозрачные стеклянные баночки и закрыть крышкой. Затем каждую из баночек предлагалось потрясти и запомнить звук, который издает каждая из баночек. Далее дети закрывали глаза и должны были на слух определить, какая крупа звучала в баночке.

Таблица 2

***Количественный анализ результатов констатирующего эксперимента
«Слуховое восприятие»***

Имя	Угадай звук	Что звучит?	Повтори ритм	Уровень восприятия
Ваня	6 (из 10) – низкий уровень	0/4 – низкий уровень	Не справился	Низкий
Саша	6 (из 10) – низкий уровень	0/4 – низкий уровень	Не справился	Низкий
Кирилл	5 (из 10) – низкий уровень	0/4 – низкий уровень	Не справился	Низкий

Дети увлеченно обследовали крупы, очень неловко пересыпали их в баночки, с интересом слушали звуки. Но в итоге не смогли определить ни один

из видов круп. После беседы пришли к выводу, что крупы звучат по-разному, но где какая – так и не определили.

Уровень развития слухового восприятия, определяемый с помощью воспроизведения ритмического рисунка, оказался низким. Детям предлагалось послушать ритм, отхлопываемый педагогом, а затем повторить его. Каждый раз дети начинали хлопать вместе с педагогом, не соблюдая ритм. Без педагога повторить ритм ни один из испытуемых не смог, совершались беспорядочные хлопки.

Для исследования понимания детьми вербальных средств, обозначающих пространство и время, была выбрана методика О. Б. Иншаковой и А. М. Колесниковой, составленная на основе практических разработок И. Н. Садовниковой и Л. С. Цветковой. Так как эта методика достаточно объемная - включает в себя 6 блоков, в каждом блоке по 12 заданий, было решено разделить ее на три части. В первый день проверялось понимание и употребление предлогов, во второй – умение ориентироваться в «схеме собственного тела» и в «схеме тела» человека, стоящего напротив. В третий день проверялось умение ориентироваться на листе бумаги. Подробно эта методика представлена в Приложении 4. Максимальное количество баллов, которое можно было набрать в каждом блоке – 12. За верный ответ с первой попытки начисляется 1 балл, со второй попытки – 0,5 балла, с 3 попытки – 0,25 балла, 0 – нет ответа, или ответ неверный. Бланки диагностики можно увидеть в Приложении 5.

Результаты диагностики показывают, что испытуемые имеют сложности с пониманием предлогов, а в речи их либо используют неправильно, либо не употребляют вовсе, заменяя указательным жестом. Ни один из детей не ориентируется в «схеме тела» человека, находящегося напротив, в собственной «схеме тела» ориентируются с трудом, после неоднократной обучающей помощи. На листе бумаги ориентируются с трудом, опять же с обучающей

помощью взрослого. Ориентировка на листе бумаги, перевернутом на 180 градусов недоступна ни одному из обследуемых.

По итогу всего задания можно было набрать 72 балла. Результат от 45 до 72 баллов можно считать высоким, 25 – 44 балла – средним, ниже 24 – низким. Все испытуемые показали низкий уровень развития пространственных представлений. Саша абсолютно не ориентируется в «схеме тела» человека, находящегося напротив и на листе бумаги. Задания его очень быстро утомляют, интереса не вызывают. Взгляд блуждает по всему кабинету, отвечает невпопад, не задумываясь. Кириллу также недоступно ориентирование в «схеме тела» собеседника, на листе бумаги ориентируется крайне плохо. В речи предлоги не употребляет, либо использует их неверно. На занятии невнимателен, постоянно тянет руки или карандаши в рот. Иван с ориентированием справляется немного лучше, но с обучающей помощью педагога. К третьему дню эксперимента немного закрепились понятия «лево-право», но в листе, перевернутом на 180 градусов так и не сориентировался. Ориентировка в «схеме тела» человека напротив также вызывает большие сложности.

Таблица 3

***Количественный анализ результатов констатирующего эксперимента
«Пространственное восприятие»***

	Покажи	Скажи	«Схема тела»	«Схема тела» собеседн.	Лист бумаги	Лист бумаги на 180	Итого из возможных 72 баллов
Иван	2,25	2,25	2,75	1,5	3,5	0	12,25
Саша	2	1,75	1,75	0	0	0	5,5
Кирилл	2	2	2	0	1,75	0	7,75
Средний балл по заданию	2,1	2	2,2	0,5	1,75	0	8,5

Итоги констатирующего эксперимента говорят нам о том, что уровень сформированности сенсорных эталонов у диагностируемых детей находится на

низком уровне. Нарушена дифференциация оттенков цветов, восприятие целостного предметного изображения, сужен объем кратковременной образной памяти. Уровень сформированности восприятия неречевых звуков на низком уровне. Инструкции тоже воспринимаются с трудом, необходимо постоянное повторение инструкции и руководящая помощь взрослого. Обследование пространственных представлений показало серьезные затруднения в ориентировании в пространстве, в употреблении предлогов. Ориентирование в «схеме тела» человека, находящегося напротив, оказалось практически недоступным, а ориентирование на листе бумаги, перевернутом на 180 градусов, не воспринял ни один из обследуемых.

Исходя из вышесказанного, делаем вывод, что сенсорный опыт обследуемых детей крайне беден. Необходимо формирование сенсорных эталонов. Новый сенсорный опыт приведет к развитию познавательного интереса, формированию учебного поведения, расширению кругозора, обогащению речи.

На основании анализа результатов констатирующего эксперимента были определены следующие направления коррекционной работы, предполагающие реализацию *технологии сенсорной интеграции*:

- разработка плана коррекционных мероприятий, учитывающего особенности и интересы детей, включающего упражнения для стимуляции различных сенсорных систем, таких как зрение, слух, ориентирование в пространстве и схеме тела:

- использование игр и игровых заданий, включение физических упражнений для улучшения координации, равновесия и мелкой моторики;

- обучение навыкам саморегуляции – помощь в освоении техник, которые помогают ребенку управлять своими эмоциями и реакциями на сенсорные стимулы.

- взаимодействие с родителями: обучение родителей методам поддержки

сенсорной интеграции в домашних условиях и вовлечение их в процесс коррекции.

- мониторинг прогресса – регулярная оценка достигнутых результатов и корректировка индивидуального плана при необходимости.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Методики, подобранные для обследования зрительного, слухового и пространственно-временного восприятия (Е. А. Стребелева – «Цветовое восприятие», «Сложи разрезанную картинку»; С. Д. Забрамная – диагностика кратковременной зрительной памяти; У. В. Ульenkova – «Угадай звук», «Что звучит», «Ритмический ряд»; О. Б. Иншакова и А. М. Колесникова – исследования понимания детьми вербальных средств, обозначающих пространство и время), позволили на диагностическом этапе эксперимента определить низкий уровень развития сенсорного восприятия у испытуемых. Наблюдается нарушение дифференциации оттенков цветов, восприятия целостного предметного изображения, сужен объем кратковременной образной памяти. Низкий уровень восприятия неречевых звуков. Нарушение пространственных представлений заключается в затруднении в ориентировании в пространстве, в употреблении предлогов. Ориентирование в «схеме тела» человека, находящегося напротив, оказалось практически недоступным, а ориентирование на листе бумаги, перевернутом на 180 градусов, не воспринял ни один из обследуемых.

Исходя из данных эксперимента, определены следующие направления коррекционной работы по психолого-педагогической реабилитации дошкольников с ЗПР посредством технологии сенсорной интеграции:

- развитие зрительного восприятия, к которому относятся цветовосприятие, целостное восприятие изображения, кратковременная зрительная память;

- развитие слухового восприятия, включающего дифференциацию неречевых звуков и воспроизведение ритмического ряда;

- формирование пространственно-временных представлений, включающих ориентирование в схеме собственного тела, теле человека, находящегося напротив, ориентирование на листе бумаги, во времени и употреблении предлогов.

Коррекционная работа предполагает использование игр и игровых заданий, включение физических упражнений для улучшения координации, равновесия и мелкой моторики; привлечение специалистов, обеспечивающее комплексный подход, и вовлечение в процесс образования родителей, что позволит создать целостный образовательный маршрут.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Анализ методик коррекции сенсорного развития дошкольников

Знакомство дошкольников с окружающими предметами и их свойствами активно происходит в процессе жизнедеятельности, но при этом носит стихийный характер. Гораздо эффективнее развитие сенсорного восприятия происходит под контролем и с направляющей помощью педагога. Во втором случае речь идет о сенсорном воспитании, подразумевающим целенаправленные обучающие действия, позволяющие правильно формировать чувственный опыт и совершенствовать восприятие [36].

Методики сенсорного воспитания дошкольников подробно представлены во многих комплексных образовательных программах для ДОУ и имеют удобную градацию по возрастам. Дошкольное учреждение, в котором проходил педагогический эксперимент, в качестве основной использует программу под редакцией С. Г. Шевченко «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» [53]. Так как в эксперименте принимают участие дети 5-6 года жизни, рассмотрим подробнее, что предлагает автор для развития сенсорного восприятия детей именно этого возраста.

Пособие состоит из двух книг, первая из которых раскрывает вопросы организации коррекционно-развивающего воспитания и обучения старших дошкольников с ЗПР. В ней описаны программы по ознакомлению детей с окружающим миром и развитию речи, по ознакомлению с художественной литературой, по развитию речевого (фонематического) восприятия и подготовке к обучению грамоте, по развитию элементарных математических представлений. Программа построена с учетом преемственных связей между

дошкольным и начальным школьным образованием прошли многолетнюю апробацию.

Вторая часть пособия содержит примерное тематическое планирование занятий с детьми 5-6 и 6-7 лет по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи, ознакомлению с художественной литературой, развитию фонематического восприятия и подготовке к обучению грамоте, развитию элементарных математических представлений. В нем и представлены дидактические и сюжетно-ролевые игры.

В данной программе нет отдельного раздела по развитию сенсорного восприятия дошкольников. Он интегрирован в программу по ознакомлению с окружающим миром. Включает в себя развитие зрительного восприятия цвета величины и формы и развитие пространственного восприятия. Работа по обогащению чувственного опыта включена в повседневный образовательный процесс.

Например, особое место в программе по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи предоставлено теме «Развитие зрительного восприятия цвета, формы, величины». Главной задачей этой темы является формирование у детей обобщенных представлений и форме, размере, цвете предметов и различных вариантах расположения предметов в пространстве. Таким образом, в этой теме развивается зрительное и пространственное восприятие дошкольников. Расширение и закрепление полученных навыков предполагается в процессе сюжетно-ролевой игры с воспитателем.

Во время занятий по данной теме детям предлагаются различные задания, такие как «Опиши предмет, выделив его характерные признаки», «Сравни предмет с другими предметами», «определи предмет в ту или иную предметную категорию» и т. д. Таким образом, дошкольники закрепляют знания основных и промежуточных цветов, изучают сигнальные роли цвета (например, что зеленый цвет светофора позволяет начать движение, а красный запрещает и

др.). Дети учатся группировать предметы, исключать лишние.

К окончанию учебного года предполагается, что дети 5-6 года жизни должны научиться делать обобщения, такие как «эти предметы разного цвета, но одинаковой формы», «предметы одинакового цвета», «предметы разные (одинаковые) по высоте, ширине, длине» и т. п. [53]. Должны уметь различать и правильно называть хроматические цвета, коричневый и черный, белый. Узнавать и правильно называть основные геометрические фигуры (треугольник, круг, овал, квадрат, прямоугольник) и геометрические тела (шар, куб, цилиндр, конус, брус). Указывать размеры предметов и сравнивать их по высоте, ширине, длине. Дети должны научиться определять правую и левую сторону тела, ориентируясь на сердце. Двигаться в заданном направлении (вперед, назад, влево, вправо) и различать пространственные понятия (спереди – сзади, между, в середине и т. д.)

Как уже упоминалось, закрепление изученного материала происходит вне занятия и осуществляется воспитателем. Учитывая индивидуальные особенности детей, подбираются дидактические игры на закрепление наиболее сложного для ребенка материала. Например, для закрепления пространственных отношений между предметами с такими детьми можно проводить игры формата «Угадай, что изменилось» (сначала фигурка стоит около ведерка, затем ее поставили в ведерко или убрали за него), с постепенным увеличением количества предметов.

Курс по развитию речевого (фонематического) восприятия и подготовке к обучению грамоте предполагает помимо прочего, развитие речевого слуха, сенсорное (чувственное) развитие в области языка и подготовку к обучению техники письма. Развитие слухового восприятия основано на обучении детей 5-6 года жизни вслушиваться в звучание слова. Дети учатся узнавать, различать, выделять и называть отдельные звуки, вырабатывают четкую артикуляцию. Слово, выступавшее для детей как средство общения, становится предметом их

наблюдений и изучения [80].

Предполагается, что вычленение звуков из слова начинается с гласных: [а], [о], [ы], [у], находящихся в ударном положении; знакомство с согласными — с взрывных и сонорных [м], [н], [к]. Обучение происходит посредством дидактической игры. Выделяя из слова звук, дошкольники знакомятся с особенностями его произнесения и звучания: участием голоса, положением губ, языка, зубов. При работе над расширением словарного запаса особое место уделяется предлогам, обозначающим пространственное положение предметов (*между, над, под, в* и т. д.).

Подготовка детей с ЗПР к обучению письму охватывает сразу несколько направлений. Она включает в себя пальчиковую и кистевую гимнастику, обучение ориентированию на листе бумаги. Включает выработку навыков правильной посадки и использования письменных принадлежностей, формирование графических навыков. Автор предлагает использовать на начальном этапе обучения нелинованную бумагу для отработки ритмичных круговых движений рук с широким размахом, постепенно уменьшая размах движений. Каждое графическое задание предполагает понятную детям наглядную ситуацию: парусник поднимает большие волны, от плывущего лебедя идут более мелкие волны, а чешуйки на рыбе еще мельче.

Таким образом, курс по развитию речевого восприятия и подготовки к обучению письму развивает слуховое восприятие, мелкую моторику, а также зрительное восприятие. С детьми проводятся занятия на развитие зрительного анализа и синтеза (узнавание отдельных предметов и контуров, узнавание зашумленных изображений и недорисованных предметов и т. д.). Для развития пространственного восприятия предлагаются игры, на создание фигур и букв из палочек и прочее.

На занятиях по формированию элементарных математических представлений дети так же закрепляют знания и форме предмета, его цвете и

размере. Упражняются в ориентировании в пространстве (определение положения предмета, относительно чего-либо). Продолжают развивать навыки ориентирования на листе бумаги, а также изучают временные представления (сегодня, завтра, вчера, позже, раньше) и последовательность частей суток. Отрабатывают графические умения (проведение вертикальных, горизонтальных, диагональных линий по клеточкам), штрихуют и раскрашивают, обводят по шаблонам.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что программа С. Г. Шевченко «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» способствует развитию сенсорного восприятия. Слуховое, зрительное и пространственное восприятие развиваются в каждом ее разделе. На наш взгляд, недостаточно внимания уделено тактильному восприятию, а также развитию обонятельного и вкусового восприятия.

Для сравнения рассмотрим еще одну образовательную программу, направленную конкретно на развитие сенсорного восприятия дошкольников от рождения до 6 лет, разработанную под редакцией Л. А. Венгера и Э. Г. Пилюгиной.

В программе сказано, что в каждом возрастном периоде сенсорное воспитание решает определенные задачи, направленные на формирование определенного элемента сенсорной культуры [13]. В первый жизни для развития ребенка важно предложить ему как можно больше стимулов для формирования различных впечатлений об окружающем мире, обращать его внимание на свойства предметов. На втором году жизни задачи сенсорного воспитания становятся сложнее. В обучение включают 6 основных цветов спектра и геометрические формы. Несмотря на то, что ребенок еще не в состоянии осознать эти сенсорные эталоны, происходит закладка фундамента восприятия. Предполагается, что педагог постепенно привлекает детей к выполнению заданий на сопоставление предметов способами наложения и

прикладывания предметов друг к другу. На третьем году жизни предполагается совершенствование представлений детей о том, что цвет, форма и величина являются постоянными признаками предметов, которые необходимо учитывать при манипуляциях с ними. На данном этапе завершается подготовка фундамента для сенсорного развития ребенка и начинается основной этап овладения сенсорной культурой.

Начиная уже с трех лет авторы предлагают знакомство детей с хроматическими и ахроматическими цветами. Цвета должны быть расположены в строгой спектральной последовательности от красного к фиолетовому. Объясняется, что цвета бывают теплые и холодные, различаются по светлоте и насыщенности. При этом голубой цвет изначально исключается, т. к. дети часто путают его с синим. Эталонами формы в этом возрасте выступают геометрические фигуры (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник). В отличие от занятий по ФЭМП, не предполагается анализ фигур (количество углов и сторон). Так же не рекомендуется в этом возрасте вводить изучение объемных фигур. В качестве эталонов величины используются представления об отличии размера предметов относительно друг друга. Важно, чтобы дети научились различать предметы, соответствующие определенным эталонам. При закреплении материала, воспитатель может использовать задания на выделение предмета с несколькими заданными параметрами (форма и цвет, например).

На пятом году жизни игры, направленные на ознакомление дошкольников с различными свойствами предметов, усложняется. Детей учат применять полученные знания о цветах и их оттенках по светлоте во время выполнения заданий по определению цветов предметов. Вводят голубой цвет. Продолжая знакомство с геометрическими фигурами, детей знакомят с многоугольником и трапецией. Детям даются задания на самостоятельное изготовление фигур. Дети обучаются раскладывать сложные формы на элементы

У детей старшей группы предполагается дальнейшее усложнение заданий на анализ формы, величины и цвета предмета. Градация оттенков одного цвета достигает 4-5. Дети учатся самостоятельно получать заданные оттенки и находить их в окружающем пространстве. Анализ сложной формы усложняется посредством перехода от анализа предметов, включающих элементы разной формы, к анализу предметов, состоящих из элементов одинаковой формы и величины.

Вышеописанная программа «Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет» под редакцией Л. А. Венгера предполагает развитие преимущественно зрительного восприятия, усвоение эталонов цвета, формы и величины. Она достаточно сложна и рассчитана на нормотипичных детей, следовательно, целиком опираться на нее в нашей коррекционной работе нецелесообразно, но отдельные упражнения применимы.

Сравнивая эти две программы, приходим к выводу, что программа С. Г. Шевченко более практична в работе с детьми с задержкой психического развития. Она охватывает зрительное, слуховое восприятие и навыки ориентирования в пространстве. Именно эти навыки мы и отслеживаем в нашем эксперименте. В развитии слухового восприятия не хватает навыков различения неречевых звуков, которые мы вставили в календарно-тематическое планирование. Развитие чувства равновесия и ощущения собственного тела так же не учитываются в данной программе. Упражнения на развитие этих навыков тоже добавлены в КТП.

3.2. Организация и проведение обучающего эксперимента

Основы коррекционной работы с дошкольниками с задержкой психического развития имеют важные особенности. Во-первых, коррекционная работа должна быть адаптирована к индивидуальным особенностям каждого

ребенка, включая его уровень развития, интересы и способности. Это позволяет создать оптимальные условия для обучения и развития. Во-вторых, коррекционные мероприятия должны охватывать все аспекты развития ребенка – когнитивный, эмоциональный, социальный и физический. Это обеспечивает более эффективное воздействие на различные стороны его личности. В-третьих, использование игровых методов и технологий помогает детям с ЗПР воспринимать обучение как увлекательный процесс, что способствует повышению мотивации и вовлеченности. В-четвертых, создание благоприятной эмоциональной атмосферы и поддержка со стороны взрослых способствуют формированию уверенности у ребенка, что важно для его успешной социализации и обучения. В-пятых, важно вовлечь родителей в коррекционный процесс. Это помогает создать единый подход к воспитанию и обучению ребенка, а также позволяет родителям лучше понимать и поддерживать его развитие. В-шестых, коррекционная работа должна быть организована поэтапно, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, что позволяет достигать устойчивых результатов. В-седьмых, регулярный анализ и оценка достижений ребенка помогают корректировать коррекционные мероприятия и адаптировать подходы в зависимости от динамики его развития. В-восьмых, междисциплинарный подход, подразумевающий включение в процесс коррекции специалистов разных профилей (психологов, дефектологов, логопедов), что позволяет учитывать различные аспекты развития и создавать комплексные программы.

Исходя из вышеперечисленного можно определить содержание технологии сенсорной интеграции, основанной на целенаправленном и последовательном использовании следующих методов коррекционной работы с дошкольниками с ЗПР:

1. Игровые методы – использование игр как средства обучения и коррекции способствует развитию познавательных, социальных и

эмоциональных навыков в увлекательной и доступной форме.

2. Сенсомоторные упражнения – выполнение заданий, направленных на развитие сенсорного восприятия и моторики помогает улучшить координацию движений и восприятие окружающей среды.

3. Коррекция поведения – использование положительного подкрепления и моделирования поведения для формирования адекватных социально приемлемых реакций и навыков самообслуживания.

4. Семейное консультирование – вовлечение родителей в процесс коррекции, обучение их методам поддержки и взаимодействия с ребенком, что создает единый подход к воспитанию.

5. Индивидуальные занятия – проведение специализированных занятий с учетом особых потребностей и интересов ребенка, что позволяет более эффективно работать над конкретными трудностями.

Обучающий эксперимент проводился в течение девяти месяцев (сентябрь 2023 г. – май 2024 г.). В ходе эксперимента предполагалось развитие сенсорных навыков детей, а именно зрительного, слухового восприятия и навыков ориентирования и ощущения собственного тела.

Исходя из данных констатирующего эксперимента испытуемым необходимо формирование и закрепление всех анализируемых восприятий. Однако Саше для успешного обучения необходимо дополнительное формирование произвольного внимания, так как он слишком рассеян и не может полноценно воспринимать инструкции. Кириллу требуется дополнительная работа с психологом по формированию мотивации и коррекции эмоционально-волевой сферы. Ивану достаточно стандартной коррекционной работы с постоянным закреплением изученного материала в домашних условиях и повседневной деятельности. Для ослабления сильного напряжения в плечевом поясе и уменьшения тремора кисти родителям рекомендовалось обратиться в детскую поликлинику для назначения соответствующего лечения

(ЛФК, массаж). Взаимодействием с психологом и медиками обеспечивает междисциплинарный подход в развитии сенсорного восприятия, что является одним из важных аспектов основ коррекционной работы.

Рабочая программа, по которой обучаются дети, разработана в соответствии с Адаптированной Основной Образовательной Программой МАДОУ. Теоретической и методологической основой являются программы: «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» под редакцией С. Г. Шевченко [53], Е. В. Колесникова Программа "От звука к букве (из опыта работы)" [37]. Обучение грамоте детей дошкольного возраста, Подготовка к обучению грамоте детей старших дошкольников Ю. С. Шестопалова [81]. Программа построена с учетом психофизических, возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников с ЗПР, специфики их образовательных потребностей и интересов.

Календарно-тематическое планирование индивидуальных заданий было составлено с учетом тематического планирования ДОУ. Помимо подгрупповых занятий по развитию речи, формированию элементарных математических представлений, ознакомлению с окружающим миром, с каждым испытуемым проводились индивидуальные занятия дважды в неделю.

Низкие показатели развития зрительного восприятия, выявленные в ходе констатирующего эксперимента, обусловили необходимость его первостепенной коррекции. Развитие зрительного восприятия у дошкольников играет ключевую роль в их общем развитии. Оно способствует формированию навыков наблюдения, анализа и синтеза информации, что важно для обучения. Хорошее зрительное восприятие помогает детям лучше ориентироваться в пространстве, различать формы и цвета, что важно для творчества и моторики. Кроме того, оно способствует развитию памяти и внимания, улучшая способность к обучению и социальной адаптации. Для преодоления проблем в зрительном восприятии была необходима коррекционная работа по развитию

цветового восприятия, глазомера, узнаванию силуэтного зашумленного изображения и зрительной памяти.

Коррекции зрительного восприятия было посвящено 24 занятия в течение 12 недель (сентябрь, октябрь, ноябрь 2023 года). Перед каждым занятием с детьми обязательно проводилась гимнастика для глаз. Это стало ритуалом начала занятия, к седьмому занятию дети начинали самостоятельно выполнять задания, не дожидаясь команды. Еще одним знаком начала занятия, настраивающим детей на работу, стал школьный колокольчик. После его сигнала дети вставали у парты, ждали разрешения присесть и концентрировались на занятии.

Первые занятия были посвящены *коррекции цветового восприятия*. Дети учились сравнивать сходные и различные по цвету и оттенку предметы, составляли ритмические цветовые рисунки. Например, на второй неделе сентября, в лексической теме «Ранняя осень», детям были предложены игры с листьями деревьев желтого, красного и оранжевого цвета. Необходимо было разложить их по светлоте, исключить лишний (оранжевый из желтых или красных), при этом форма листьев сначала была одинаковой, затем предлагались листья разных форм, но схожих оттенков. Так как Саша и Кирилл испытывали затруднения с определением голубого цвета, им были предложены дождевые тучки темно-синего, синего и голубого цветов, которые они так же ранжировали по различным параметрам. На четвертой неделе сентября, в лексической теме «Овощи» дети сортировали овощи сразу по нескольким признакам – цвет, форма, размер. Это задание вызвало затруднения. Ваня справился с заданием верно, но медленно. Кирилл спешил, поэтому не соотносил размер овощей, собирая все огурцы, в независимости от размера, в одну корзину, а помидоры в другую, хотя нужно было разложить овощи по четырем корзинкам – красные круглые большие помидоры в одну, красные маленькие овальные – в другую, длинные темно-зеленые огурцы в третью, а

короткие светлые – в четвертую. Саша долго не мог понять, что именно от него требовалось, просто перебирал овощи и рассматривал их. После обучающей помощи разложил овощи самостоятельно.

Далее следовали занятия по *развитию глазомера*. Детям предлагались задания на зрительное определение ширины, высоты предметов. Они расставляли деревья по высоте, затем по ширине ствола, сортировали ягоды по широким и узким корзинкам. Учились зрительно-осознательным способом обследовать плоскостные и объемные геометрические фигуры. Классифицировали по заданному параметру, соотносили плоскостное изображение и его объемную проекцию. Данное задание вызвало больше затруднений у Ивана, так как у него есть диагноз амблиопия на оба глаза. Для закрепления знаний с ним дважды в неделю проводились дополнительные задания по зрительной гимнастике и соотнесению плоскостных и объемных фигур в разных ракурсах на протяжении месяца (октября).

Далее дети учились рассматривать составные объекты и описывать их по плану: окраска предмета (одноцветный или многоцветный), составные части объекта, размер, относительно других объектов в помещении. Это задание вызвало много затруднений у всех обучающихся. Если предметы были простые (например, домик из кубиков), то дети могли определить, что он состоит из кубика и треугольника, что относительно стола он маленький, а относительно ластика большой. Когда строение предмета усложнялось – башня из разных видов одноцветных блоков квадратной, прямоугольной и треугольной форм, дети все составные части называли просто кубиками, не вглядываясь в линии соединений. Рассмотрение матрешки в лексической теме «День народного единства» вызвало наибольшее затруднение. Ввиду того, что целостное восприятия изображения у детей с ЗПР затруднено и словарный запас ограничен, никто из детей не смог без наводящих вопросов согласованным текстом описать матрешку. Ваня назвал игрушку, сказал, что она разноцветная,

но узор, цвет сарафана, глаз, платка назвал только после дополнительных вопросов. Саша долго крутил матрешку в руках, отвечая невпопад на вопросы. «Саша, какого цвета матрешка?» - «Матрешка». «Что нарисовано на платье матрешки?» - «Нарисовано». Только после детального описания матрешки педагогом Саша смог по вопросам описать сарафан и лицо игрушки. Кирилл тоже отвечал односложно на задаваемые вопросы, но без ошибок.

В ноябре приступили к занятиям по *узнаванию силуэтного зашумленного изображения*, определению эмоций человека и продолжили учиться целостно воспринимать картину. Также работали над развитием зрительной памяти. В качестве силуэтных изображений были предложены изображения гимнастических снарядов (тема недели «Вырасту здоровым»). Ввиду бедности словарного запаса Кириллу и Саше сложно было назвать такие предметы, как гантели, штанги, эспандер. Легко назвали скакалку, мяч, коврик. Ване это задание далось сложнее, он дольше приглядывался к изображениям то одним глазом, то другим. Так и не нашел гантели. Исходя из особенности его соматического здоровья, с Ваней проводились дополнительные занятия по узнаванию зашумленных изображений. С Сашей и Кириллом проводились дополнительные беседы по теме «Спорт» для расширения словарного запаса. Узнавание эмоций Кириллу далось легко. Он назвал радость, грусть, злость, удивление. Смог сам изобразить данные эмоции. Саша назвал радость, злость и грусть. Удивление не назвал, но показал. С Сашей была проведена дополнительная беседа об эмоциях и причинах их возникновения. Ване показ эмоции дается сложнее всего, верхняя треть лица у него практически неподвижна, нахмурить лоб и сдвинуть брови он не может, но назвал эмоции верно.

При рассмотрении сюжетных картин в лексической теме «Одежда» с детьми проговаривалось в какое время года и в какую погоду какую одежду мы носим. «Ваня, посмотри внимательно на картинку. Кто на ней изображен?» -

«Мальчик». «Во что мальчик одет?» - «мальчик одет в куртку, штаны, резиновые сапоги и шапку». «Как ты думаешь, какое время года изображено?» - «Осень». «Почему ты так думаешь?» - «Деревья желтые, на дороге лужи, мальчик тепло одет». Кирилл на данные вопросы отвечал так же. Саше требовались дополнительные вопросы, на каждый из которых он отвечал кратко, одним словом.

Развитие зрительной памяти проводилось через дидактические игры «Что пропало?», «Что изменилось?», «Разложи по памяти», «Запомни и назови» и др. При проведении подобных игр на подгрупповых занятиях дети проявляли к ним больший интерес, нежели на индивидуальных занятиях. Момент соревнования подстегивал к даче ответа быстрее, чем сосед, на индивидуальных занятиях дети думали значительно дольше. Сашу очень интересуют сельскохозяйственные птицы, поэтому занятия по развитию памяти с ним проводились с использованием фигурок куриц, уток, яичек. Кирилл и Ваня большую заинтересованность проявляли при использовании различных автомобилей. В теме «Поздняя осень» применялось панно с изображением дерева на поляне. Сначала с него убрали птичек и предложили определить, что изменилось, затем убрали желтые листья, потом добавили снежинки и поменяли серого зайца на белого. Смену шерсти зайца заметил только Кирилл. С каждым ребенком была проведена дополнительная беседа об особенностях природных изменений осенью.

Коррекция выявленных в ходе диагностики нарушений слухового восприятия стала вторым этапом обучающего эксперимента. Развитие слухового восприятия у дошкольников имеет большое значение для их общего развития и обучения. Оно способствует формированию навыков общения, улучшает способность к восприятию и интерпретации звуков, что важно для понимания языка. Хорошее слуховое восприятие помогает детям различать интонации, ритмы и мелодии, что развивает музыкальные способности и

речевые навыки. Оно также играет ключевую роль в социальной адаптации, позволяя детям лучше взаимодействовать с окружающими. Развитие слухового восприятия способствует улучшению внимания, памяти и способности к обучению, что важно для успешной учебной деятельности в будущем. Коррекционная работа была направлена на развитие навыков различения речевых и неречевых звуков.

В декабре прошло 8 занятия по развитию слухового восприятия. Каждое занятие начиналось с массажа ушей, который дети делали себе сами растирающими движениями и пощипыванием. На первых занятиях упор был сделан на *различение неречевых звуков*. Была предложена игра «Угадай, что звучит» - перед ребенком раскладывалось несколько предметов, издающих различные звуки - бубен, колокольчик, трещотка, барабан, маракас. Сначала звук извлекался педагогом, затем предлагалось сделать это ребенку. Потом ребенку нужно закрыть глаза и попытаться угадать чем был издан тот или иной звук. Это задание далось относительно легко, сложности возникали с различением бубенчика и колокольчика, но после повторного сравнения звучания этих предметов, всем удалось его дифференцировать.

Еще одной игрой на развитие неречевого слуха стала «Найди картинку» - перед ребенком раскладывались картинки с изображениями различных предметов, издающих характерные звуки (трактор, кошка, разбитое стекло, ворона и т. д.), обсуждалось, что изображено на картинках, какие звуки они могут издавать. Затем включались аудиозаписи этих звуков. Ребенок должен показать соответствующую картинку.

Применялись игры на воспроизведение ритмического рисунка методом похлопывания и постукивания сначала в поле зрения ребенка, затем спрятав руки под столом. Всем детям очень сложно далось это задание. Особые затруднения возникали при выполнении заданий без зрительной опоры. На каждом занятии в течение месяца применялись задания на воспроизведение

ритмического рисунка. Воспитателям было рекомендовано в вечернее время или на прогулке тоже использовать подобные игры.

Развитие *речевого слуха* проводилось посредством таких игр, как «Покажи и назови» - перед детьми раскладывались картинки с изображением предметов, близких по звучанию. *«Покажи мне бочку, а теперь точку, а теперь почку...»* Игры на выделение звуков в различных частях слова *«Послушай внимательно. В слове СТОЛ есть звук Л? А где он находится – в начале, середине или конце?»* Это задание оказалось очень сложным для детей. Для Саши было очень трудно определить, есть ли нужный звук в слове вообще, а определение его места положения совсем недоступно. Ваня и Кирилл быстро смогли научиться определять наличие звука в слове, а местоположение тоже далось с трудом, после усиленных занятий с воспитателем и родителями.

Игры на повторение тембра голоса, когда одну и ту же фразу нужно было повторить в разной тональности и с разной интонацией, вызвали затруднение у всех детей. Саша все говорил очень тонким и тихим голосом, Кирилл басом, Ваня не понимал, как из высокого голоса сделать низкий. Сначала пришлось предложить детям пропищать, как мышки, затем полаять, как злые собаки, потом помяукать, как голодная кошка, потом переложить эти звуки на речь. Как мышка попросить кусочек сыра, как собака попросить косточку, как кошка молочко. Только потом получилось перейти на фразы, отстраненные от животных.

После новогодних праздников началась работа по развитию навыков ориентирования в пространстве, времени, карте собственного тела, рассчитанная на 28 занятий. Эти навыки помогают детям понимать свое место в окружающем мире, что способствует формированию уверенности и самостоятельности. Ориентирование в пространстве развивает координацию движений, что важно для физического развития и моторики. Понимание времени помогает детям осваивать последовательность событий и

организовывать свою деятельность. Знание карты собственного тела способствует развитию самосознания и улучшает навыки взаимодействия с окружающими. Эти навыки также играют важную роль в обучении, позволяя детям легче усваивать информацию и адаптироваться к новым условиям.

Коррекционная работа началась с *развития крупной моторики и ориентирования в схеме тела*. Каждое занятие начиналось с физкультминутки «Голова-плечи-ноги». Игра заключалась в показывании заданных частей тела с постепенным ускорением, что позволяло закрепить знания схемы тела и развивало внимание и слух. Сначала с детьми закреплялось знание частей собственного тела. Упор делался на закрепление правой и левой стороны, а затем предполагалось усложнение материала (покажи правой рукой левое ухо, левой рукой живот, сначала попеременно, а затем одновременно). После закрепления левой и правой стороны перешли к определению положения вещей относительно себя и распределением предметов по заданному алгоритму («*положи карандаш справа от себя, линейку – слева, и т. д.*»).

Самым сложным стало развитие навыков *ориентирования в теле человека, стоящего напротив*. Определять левую и правую сторону тела помогли только наклейки, которые клеили на правую руку детям и педагогам.

Для закрепления *представлений о расположении в пространстве* и верном использовании понятий справа, слева, впереди, посередине, сзади, вверху, внизу, внутри, снаружи использовались игры с конструктором, где складывали объекты с опорой на печатную инструкцию и словесную. После закрепления понятий вверху, внизу, справа, слева перешли к формированию *навыков ориентирования на листе бумаги*. Обучение проходило посредством дидактических игр «Поставь точку в заданном месте», «Разложи животных на листе по образцу», «Посади животных в домик» (лексическая тема «Животные Севера»).

Далее мы перешли к *развитию тонкой моторики пальцев рук и кисти*.

Каждое последующее занятие начиналось с пальчиковой гимнастики с заучиванием небольшого сопровождающего стихотворения, что способствовало развитию памяти, речи, концентрации внимания и координации. Развивали навыки проведения различных линий, штриховки, раскрашивания. Выполняли задания на повторение узора, дорисовывания картинки, раскрашивали изображения и создавали открытки. Кириллу и Саше очень тяжело давалось расположение линий и букв в нужной строчке, клетке, с нужным интервалом и одного размера. Ваня к концу февраля относительно хорошо стал справляться с заданиями, но тремор кисти мешает проводить четкие линии. Кириллу писать красивые буквы в клетку нужного размера и интервала помогла небольшая хитрость – мы стали выбирать самую красивую букву и подчеркивать ее. Только после этого он начал стараться, понял, что это не сложно и с восхищением начал выводить каждую новую букву. Саша тоже стал более старательным, но все равно строчка «съезжает» и размер букв сильно разнится. Занятия по развитию мелкой моторики было рекомендовано проводить ежедневно воспитателю и родителям. Графические диктанты и копирование изображений по клеточкам дали хороший результат в закреплении ориентирования на листе и развитии мелкой моторики. Для развития *ориентирования в листе бумаги, перевернутом на 180 градусов*, применялись упражнения «Повтори зеркально», где ребенку нужно было перенести изображение зеркально сверху вниз, или слева направо и «Покажи где?» Это задание оказалось очень сложным для детей, для его выполнения пришлось поставить цветные маркеры по углам листов, без маркеров задание не смог выполнить никто.

С середины марта начались занятия по *развитию равновесия*, на которых дети сначала просто учились стоять ровно с открытыми и закрытыми глазами, потом делали это на одной ноге. Сложнее всего это задание далось Ивану, его постоянно пошатывало, особенно с закрытыми глазами. Саше тоже сложно

держат равновесие с закрытыми глазами. Кирилл смог выполнить задания без труда. После закрепления навыка удержания устойчивого положения на одной ноге детям предлагалось менять позы рук и свободной ноги, а потом ловить мяч.

С апреля начались занятия по *формированию временных представлений*, которые стали заключающей частью нашего обучающего эксперимента. Работа заключалась в формировании представлений об основных временных единицах и понятиях, таких как части суток, дни недели, времена года и месяцы, «вчера, сегодня, завтра».

Для закрепления навыков переключения внимания каждое занятие начиналось с разминки «Кулак-ребро-ладонь». Легче всего с заданием справлялся Кирилл, Саше и Ване первые две недели нужна была зрительная опора.

При работе над развитием *представлений о частях суток* задача была помочь детям осознать, что день, вечер, ночь и утро — это части целого — суток, что отсчет последовательности частей суток можно проводить, начиная с любой из них. Сначала время суток дети соотносили с изменением своей деятельности и деятельности взрослых, окружающих их. Например, проводились беседы о том, когда дети приходят в садик, когда играют и идут на прогулку, когда их забирают родители, когда они ложатся спать. Предлагались игры на подбор картинок с изображением определенных частей суток.

Далее закреплялись *понятия «вчера, сегодня, завтра»* через составление рассказов о том, чем занимались или будут заниматься дети. Например, «*Саша (Ваня, Кирилл), напони, пожалуйста, чем мы занимались вчера на занятии по математике? Расскажи, пожалуйста, чем ты занимался вчера вечером, когда ушел из детского сада? Что ты делал сегодня утром? Чем займемся завтра на рисовании?*» Кирилл давал верные, но односложные ответы, Ване нужно было время, чтоб подумать, часто переспрашивал «*Вчера? Сегодня?*». Саше сложнее

всего выстаивать связную речь, часто говорит несвязные вещи.

Работа над *запоминанием дней недели* проводилась с использованием пронумерованных цветных карточек и с опорой на расписание занятий в детском саду. Кирилл и Ваня достаточно быстро запомнили последовательность дней по порядку, но назвать «соседей» было тяжело. Саша с заданием справлялся только с подсказками (первая буква или первый слог дня недели).

Задания на *изучение времен года* включали в себя закрепление знаний о сезонных изменениях природы и сезонных занятиях людей. Дети по картинкам определяли сезон, соответствующие природные явления, подбирали одежду и рассказывали о занятиях человека в определенное время года. Вспоминали, в каком месяце у них день рождения, к какому времени года относится этот месяц.

Параллельно с проведением обучающего эксперимента проводилась работа по просвещению родителей в вопросах сенсорной интеграции детей. Просветительская работа играет ключевую роль в обеспечении оптимального развития и комфортной адаптации ребенка к окружающей среде. Важно, чтобы родители осознавали значение сенсорной интеграции и знали, какие методы и техники могут помочь их ребенку. Подробнее ознакомиться с просветительскими мероприятиями вы можете в Приложении 6.

Вот несколько причин, почему родительское просвещение в этой области крайне важно:

1. Родители, осведомленные о сенсорных особенностях своего ребенка, смогут лучше понять, какие стимулы и поддержка ему необходимы для комфортного функционирования.

2. Знание о методах сенсорной интеграции позволит родителям эффективнее взаимодействовать с ребенком, создавая для него благоприятные условия и помогая ему развиваться.

3. Родители могут использовать знания о сенсорной интеграции для

создания специальных сред и условий в домашней обстановке, способствующих развитию ребенка.

4. Родители, обученные в вопросах сенсорной интеграции, смогут эффективнее сотрудничать с учителями и специалистами по ОВЗ, что способствует общему развитию и успехам ребенка.

Ведение грамотной просветительской деятельности ведет к стойкой положительной динамике развития детей, укреплению детско-родительских отношений и преодолению нежелательного поведения, связанного с несформированностью сенсорных эталонов и с недостаточно развитым самоконтролем детей. В свою очередь, у родителей растет уровень доверия к педагогам и удовлетворенность работой образовательной организации.

Проведенные мероприятия с родителями были проанализированы, тема была апробирована на методическом совете дошкольного учреждения в рамках обсуждения вопросов работы с родителями.

Таким образом, подобранные и проведенные занятия по развитию зрительного, слухового восприятия, ориентирования в пространстве, времени и схеме собственного тела считаем достаточными и эффективными. Дидактические игры и упражнения, направленные на активное вовлечение детей и родителей в процесс обучения, способствуют улучшению их (детей) восприятия, памяти и внимания. Это, в свою очередь, помогает формировать уверенность в своих силах, развивает их творческие способности и навыки взаимодействия с окружающим миром. Регулярные занятия способствуют улучшению моторных навыков и развитию речи, что важно для успешного обучения и взаимодействия с окружающими. Также, работа по сенсорному развитию помогает формировать положительную самооценку и уверенность у детей, что способствует их эмоциональному и социальному благополучию. В результате, целенаправленные усилия в данной области создают прочную основу для дальнейшего обучения и адаптации в школе и обществе.

3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента

После проведения обучающего эксперимента, целью которого было формирование навыков зрительного и слухового восприятия, ориентирования в пространстве, времени и схеме тела, был проведен контрольный эксперимент. Его целью было выявление динамики уровня сенсорного развития детей.

На контрольном этапе использовались те же методики, что и на констатирующем эксперименте, условия проведения были так же максимально схожи. Поведение детей при повторной диагностике значительно изменилось. Они чувствовали себя более уверенно, раскованно, быстрее реагировали на поставленную задачу. Выполнение заданий носило более самостоятельный характер.

Количественный анализ результатов контрольного эксперимента показал динамику в освоении детьми экспериментальной группы основных сенсорных эталонов.

При исследовании цветового восприятия все испытуемые верно назвали все цвета и оттенки, были сосредоточены, на посторонние шумы не отвлекались. Это говорит о хорошем уровне восприятия. Методика Е. А. Стребелевой «Сложи разрезанную картинку» также показала хороший результат. Ваня и Кирилл быстро справились с заданием, Саше потребовалось немного больше времени, но результат был достигнут. Результаты диагностики кратковременной образной памяти тоже показали значительно больший результат. Иван смог найти 3 картинки из 4, Кирилл и Саша нашли по 2 картинки.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что коррекционная работа дала положительный результат – дети научились различать и называть цвета основного спектра и некоторые оттенки. Улучшилось целостное восприятие,

зрительная память стала прочнее. Сравнительная диаграмма наглядно показывает динамику развития.

Таблица 4

**Количественный анализ результатов контрольного эксперимента
«Зрительное восприятие»**

Имя	Цветовое восприятие	Разрезная картинка	Кратковременная образная память	Средний балл
Ваня	4	4	3	3,7
Саша	4	3	3	3,3
Кирилл	4	4	3	3,7
Средний балл по заданию	4	3,7	3	3,6

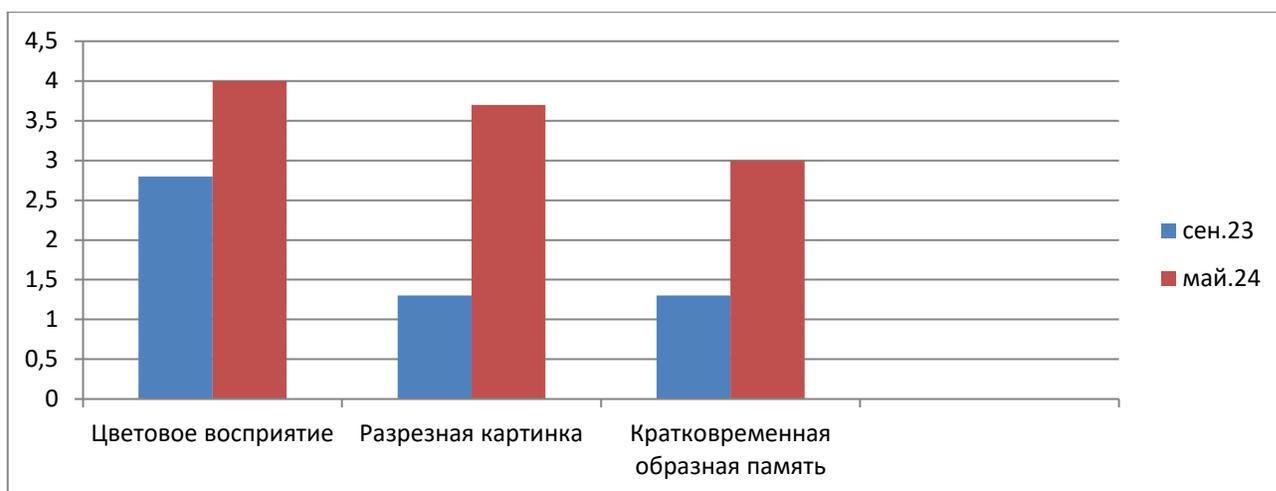


Рис. 1. Сравнительная диаграмма динамики развития зрительного восприятия участников эксперимента

При исследовании состояния слухового восприятия была выявлена положительная динамика. Иван узнал все звуки, кроме шума ветра, назвав его дождем (во время констатирующего эксперимента было опознано только 6 звуков из 10). Угрожающими звуками он назвал сирену и бьющееся стекло (во время констатирующего эксперимента опасных звуков он не выделил). Саша не узнал звук ветра и шипение змей, опасными назвал те же звуки, что и прошлый

раз – собаку, сирену и бьющееся стекло (во время констатирующего эксперимента не узнал 4 звука). Кирилл не узнал шипение змеи, назвав его кузнечиком (в первом эксперименте было узнано только 5 из 10 звуков). Опасными назвал звуки лая собаки, сирену и бьющееся стекло, как и в первый раз.

Методика «Что звучит?» также показала положительную динамику слухового восприятия неречевых звуков у испытуемых. Все трое уверенно определили звучание гороха и манки, различить пшено и рис не удалось. В констатирующем эксперименте никому не удалось определить ни один вид крупы.

Уровень развития слухового восприятия, определяемый с помощью воспроизведения ритмического рисунка, стал выше. Дети перестали хлопать одновременно с педагогом. Ваня и Кирилл смогли повторить простой ритм, отхлопанный педагогом (4 хлопка в различной последовательности), Саша смог повторить лишь 3 хлопка. В процессе констатирующего эксперимента дети с заданием не справлялись.

Таблица 5

Количественный анализ результатов контрольного эксперимента

«Слуховое восприятие»

Имя	Угадай звук	Что звучит?	Повтори ритм	Уровень восприятия
Ваня	9 (из 10) – высокий уровень	2/4 – средний уровень	средний уровень	Выше среднего
Саша	8 (из 10) – средний уровень	2/4 – средний уровень	средний уровень	Средний
Кирилл	9 (из 10) – высокий уровень	2/4 – средний уровень	средний уровень	Выше среднего

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в развитии слухового восприятия присутствует положительная динамика. Дети более уверенно и

качественно справляются с заданиями. Диаграмма отражает динамику развития восприятия (1 балл – низкий уровень развития, 2 балла – средний, 3 балла – выше среднего, 4 балла – высокий).

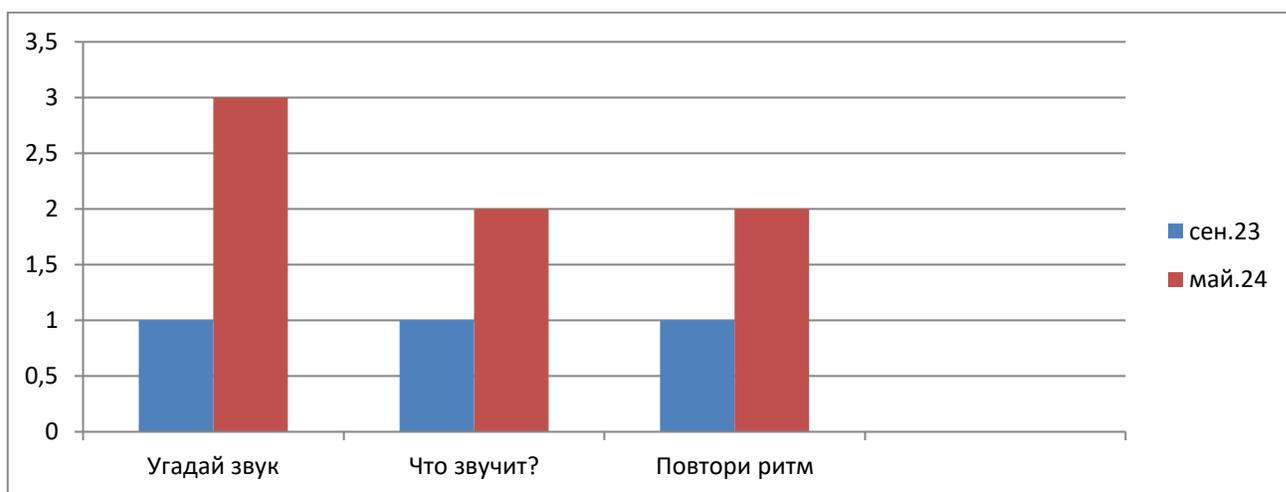


Рис.2. Сравнительная диаграмма динамики развития слухового восприятия участников эксперимента

Повторное исследование понимания детьми вербальных средств, обозначающих пространство и время, дало положительную динамику.

Результаты диагностики показывают, что испытуемые все еще имеют сложности с употреблением предлогов, стараются заменить их указательными жестами или употребляют неверно (путают сверху/снизу, над/под), но стали лучше воспринимать их на слух, указывая предметы по заданию. Сложнее всего употреблять предлоги и определять место положения предмета дается Саше и Ване. Кирилл допускает ошибки, но исправляется самостоятельно.

В схеме собственного тела научились ориентироваться все испытуемые, только Саша иногда путает лево-право. Сложности вызывают задания на указание противоположных частей тела («Покажи левой рукой правое ухо, правой рукой левое колено и т. д.»), но Ваня и Кирилл после непродолжительного обдумывания справляются с заданием, Саше нужна помощь. Лево-право на теле человека, находящегося напротив, научился

определять только Кирилл. Саша выполняет задания преимущественно неверно. Ваня справляется с подсказками педагога.

Ориентировка на листе бумаги, перевернутом на 180 градусов, осталась практически недоступна всем трем испытуемым. С подсказками педагога с некоторыми заданиями справляются Кирилл и Ваня. Саша с трудом воспринимает задания и отвечает неверно, даже после обучающей помощи.

Как уже упоминалось, результат от 45 до 72 баллов можно считать высоким, 25 – 44 балла – средним, ниже 24 – низким. На этот раз все испытуемые показали средний уровень развития пространственных представлений. Причем Кирилл близок к верхней границе среднего уровня (41,5 балл), Ваня набрал 37,5 баллов, что тоже показывает хорошую динамику развития пространственного восприятия. Саша достиг нижней границы среднего уровня развития восприятия (25 баллов).

Саша с большим трудом ориентируется в «схеме тела» человека, находящегося напротив, немного лучше на листе бумаги. Задания его по-прежнему достаточно быстро утомляют, но вызывают интерес. Концентрация внимания увеличилась. Ответы стали более обдуманные. Кириллу также сложно дается ориентирование в «схеме тела» собеседника, но после обучающей помощи педагога с заданием справляется. На листе бумаги ориентироваться стал значительно лучше. В речи начал употреблять предлоги, но иногда использует их неверно. На занятии стал более внимателен, собран, сидит спокойно, отвечает уверенно. Иван с ориентированием стал справляться лучше, но помощью педагога все еще нужна. Предлоги понимает, но в речи использует ошибочно или заменяет наречиями «там, тут». В схеме тела ориентируется достаточно хорошо, в схеме тела, находящегося напротив – с помощью педагога. На листе бумаги, перевернутом на 180 градусов, практически не ориентируется. На занятиях чувствует себя более уверенно, спокойно.

Количественный анализ результатов контрольного эксперимента**«Пространственное восприятие»**

	Покажи	Скажи	«Схема тела»	«Схема тела» собеседн.	Лист бумаги	Лист бумаги на 180	Итого из возможных 72 баллов
Иван	10	6	9	5	7	0,5	37,5
Саша	7	4	7	3	4	0	25
Кирилл	10	6,5	9,5	6,5	7,5	1,5	41,5
Средний балл по заданию	9	5,5	8,5	4,8	6,2	0,7	34,7

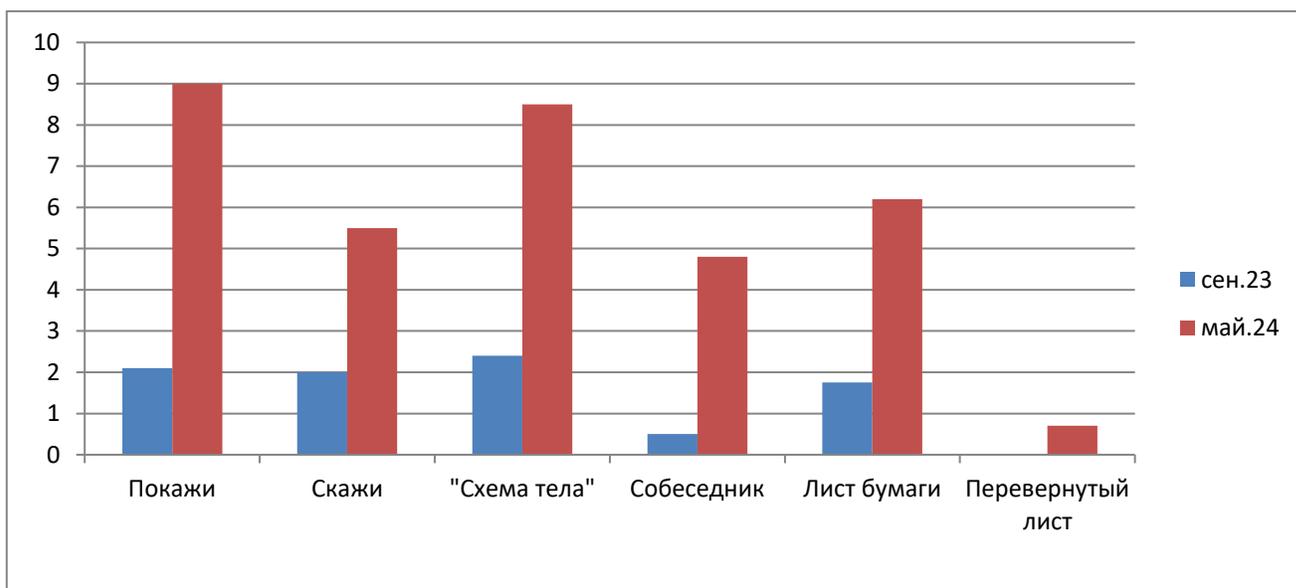


Рис.3. Сравнительная диаграмма динамики развития пространственного восприятия участников эксперимента

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что проведенная коррекционная работа дала положительный результат. Использование дидактических игр и упражнений, соответствующих возрасту и уровню развития испытуемых, способствовало повышению уровня сенсорного развития обучающихся с ЗПР. Навыки зрительного, слухового восприятия и ориентирования в пространстве значительно улучшилось у всех испытуемых.

Эмоциональное состояние стало более стабильно, дети стали более уверенны и раскрепощены на занятиях, что говорит об успешной социализации.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Соблюдение основ коррекционной работы с дошкольниками с ЗПР и правильный подбор необходимых методик по развитию сенсорного восприятия оказывают значительный положительный эффект, заключающийся в улучшении их восприятия, внимания и координации. Специально разработанная технология сенсорной интеграции, включающая игры и упражнения для стимуляции различных сенсорных систем, индивидуальный и междисциплинарный подход, вовлечение родителей в образовательный процесс, помогает детям лучше понимать окружающий мир, развивать навыки саморегуляции и социализации.

Систематическая работа с родителями способствует формированию устойчивой положительной динамики в сенсорной интеграции детей. Когда родители осознают, как они могут поддерживать и развивать сенсорные навыки своих детей через игры и специальные упражнения, это приводит к улучшению восприятия и обработке сенсорной информации. В результате дети становятся более уверенными в себе, что способствует укреплению их детско-родительских отношений, и в целом – успешной психолого-педагогической реабилитации дошкольников с ЗПР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сенсорная интеграция представляет собой процесс упорядочивания и осмысления ощущений, которые затем могут быть использованы в различных жизненных ситуациях. Ощущения служат ключом к пониманию как физического состояния нашего тела, так и окружающего мира, обеспечивая обработку информации, поступающей от органов чувств. Ощущение и восприятие действуют как взаимосвязанные элементы единого процесса чувственного познания, играя важную роль в том, как дети воспринимают окружающую действительность. Эти процессы создают необходимые условия для формирования мышления и практической деятельности. Все формы познания, включая запоминание, мышление и воображение, строятся на основе образов, возникающих в результате восприятия, и зависят от их переработки.

Психологические исследования подтверждают, что многие трудности, возникающие в ходе начального обучения, связаны с недостаточной точностью и гибкостью восприятия. Это может приводить к искажениям при написании букв, затруднениям в создании рисунков, неточностям в изготовлении поделок на уроках труда и сложностям в воспроизведении движений на занятиях физкультуры. Таким образом, развитие сенсорного восприятия является важной предпосылкой для успешного обучения и социализации детей.

У дошкольников с ЗПР можно отметить следующие особенности в сенсорном восприятии:

- замедленное опознание объектов, что может быть связано с увеличением латентного периода восприятия;
- трудности в различении форм, цветов и размеров, что затрудняет понимание окружающего мира;
- низкая способность к формированию целостных образов, часто наблюдаются фрагментарные представления;

- зрительные образы могут быть бедными и неустойчивыми, что влияет на запоминание и воспроизведение информации;
- проблемы с различением звуков, интонаций и ритмов, что затрудняет понимание речи и музыкальных элементов;
- снижение уровня слухового внимания, что может приводить к трудностям в восприятии устной информации;
- ограниченные возможности для обработки сложных звуковых сигналов, что влияет на общение и взаимодействие с окружающими;
- трудности в ориентировании в пространстве, недостаточная способность к восприятию пространственных отношений;
- ограниченные навыки координации движений, что может затруднять выполнение физических заданий;
- проблемы с пониманием последовательности действий и временных отношений, что влияет на организацию игровой и учебной деятельности.

Эти особенности требуют индивидуального подхода и применения специализированных методов для поддержки и развития сенсорного восприятия у дошкольников с ЗПР, что способствует улучшению их обучения и социализации.

Технология сенсорной интеграции, основанная на индивидуальном подходе, игровой форме обучения, интеграции различных сенсорных стимулов (объединение визуальных, слуховых, тактильных и кинестетических стимулов, позволяющем развивать комплексные навыки восприятия), сотрудничестве с родителями и специалистами помогает создавать условия для успешного развития дошкольников с ЗПР, способствуя улучшению их восприятия, социализации и образовательных результатов.

Это доказано результатом контрольного эксперимента, который показал значительный рост уровня развития сенсорного восприятия испытуемых. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. Использование технологии сенсорной

интеграции в коррекционной работе с детьми с ЗПР повышает уровень интеллектуального развития дошкольников, способствует улучшению их восприятия, внимания и памяти. Это, в свою очередь, положительно сказывается на их коммуникативных навыках, способности к обучению и социальной адаптации. Применение сенсорной интеграции развивает у детей более точные и разнообразные сенсорные эталоны, что важно для формирования полноценного восприятия окружающего мира и обеспечения их гармоничного развития. Включение различных сенсорных стимулов в игровые и учебные занятия приводит к повышению мотивации и заинтересованности детей, что также является важным аспектом успешной коррекционной работы. А просветительская работа с родителями ведет к закреплению положительной динамики в сенсорной интеграции детей, укреплению детско-родительских отношений и преодолению нежелательного поведения дошкольников, связанного с несформированностью сенсорных эталонов и с недостаточно развитым самоконтролем. В свою очередь, у родителей растет уровень доверия к педагогам и удовлетворенность работой образовательной организации.

Проанализированная нами тема была апробирована на методическом совете дошкольного учреждения в рамках обсуждения вопросов работы с детьми с ОВЗ. Был представлен доклад на тему «Повышение родительской компетентности в вопросах сенсорного развития детей с ОВЗ» на XVIII региональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы воспитания, комплексной реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья». Написаны 4 научные статьи для сборников «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза», «Специальное образование». Представленные материалы были высоко оценены коллегами и педагогическим сообществом, отмечена актуальность темы и эффективность предложенных практических форм и приемов работы с родителями.

С проектом «Проблема поддержки родителей и консультирование семей по сенсорной интеграции ребенка с ОВЗ» приняла участие в IV Всероссийском конкурсе молодых исследователей в области коррекционной педагогики и специальной психологии – 2024 и стала лауреатом этого конкурса.

Работа по сенсорному развитию дошкольников с ЗПР была высоко оценена педагогическим сообществом, что позволило занять первое место в муниципальном профессиональном конкурсе «Я – профессионал!» в 2024 году.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айрес Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М., 2009. 210 с.
2. Алексеев О. Л., Коркунов В. В. Ребенок с дефектом с точки зрения системных представлений: перспективные направления системных исследований в специальной педагогике // Специальное образование. 2005. № 5.
3. Алексеев О. Л., Коркунов В. В. Системный подход как методологическая основа научного познания // Специальное образование. 2002. № 1.
4. Ананьев Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. М., 1968. 334 с.
5. Андриевская О. А. Сенсорная интеграция, как психокоррекционный метод в работе с детьми раннего и дошкольного возраста, имеющими психологические, поведенческие и речевые нарушения // Таврический журнал психиатрии. 2015. Т. 19. №4 (73). С. 30–34.
6. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. М., 1973. 62 с.
7. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция теория и практика. М., 2018. 423 с.
8. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 192 с.
9. Блохин Б. М., Проничева Ю. Б., Садовская Ю. Е., Троицкая Н. Б. Нарушения сенсорной обработки у детей. // Лечебное дело. 2010. С. 24-28.
10. Венгер Л. А. Генезис сенсорных способностей. М., 2006. 256с.
11. Венгер Л. А. Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте. М., 2015. 499 с.
12. Венгер Л. А., Венев И. Д. Развитие восприятия цвета в дошкольном

детстве. М., 1969.-328с

13. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. М., 1988. 144 с.

14. Винник М. О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы. Ростов-на-Дону, 2007. 154 с.

15. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. 173 с.

16. Волков И. П. Много ли в школе талантов? М.: Знание, 1989. - 42 с.

17. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2005. 512 с.

18. Габова М. А. Дошкольная педагогика: развитие пространственного мышления и графических умений. М., 2017. 144 с.

19. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология мотивации и эмоций. М., 2009. 787 с.

20. Григорьева Л. П. Развитие восприятия у ребенка. М., 2001. 198 с.

21. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. - М., 2001. 224 с.

22. Дунаева З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития. М., 2006. 144 с.

23. Забрамная С. Д., Боровик О. В. От диагностики к развитию; Пособие для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. М., 2016. 124 с.

24. Забрамная С. Д., Костенков Ю. А. Развивающие занятия с детьми. М., 2001. 380 с.

25. Забрамная С. Д., Левченко И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика. М., 2003, 320 с.

26. Запорожец А. В. Восприятие и действие. М., 1967. 327 с.

27. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. М., 1986. 316 с.
28. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности. М., 1980. 93с.
29. Зейгарник Б. В. Патопсихология. М., 2005. 208 с.
30. Индивидуальный подход к учащимся в специальном (коррекционном) образовательном учреждении: концепция, аспекты оценки индивидуальности и планирования коррекционно-развивающей работы / под ред. В. В. Коркунова ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.
31. Иншакова О. Б., Колесникова А. М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. М., 2006. 80 с.
32. Иншакова О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет. М., 2019. 183 с.
33. Кирпичникова Н. Развиваем сенсорнику и мелкую моторику //Дошкольное воспитание. 2015. № 2. С.76-78.
34. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге. М., 2010. 240 с
35. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига, 1995. 143 с.
36. Козлова С. А., Куликов Т. А. Дошкольная педагогика. М., 2001. 416 с.
37. Колесников Е. В. Программа. «От звука к букве (из опыта работы)». М., 2022. 64 с.
38. Коробкина Л. А. Сенсорная интеграция как метод преодоления нарушений в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья. [электронный ресурс] – Режим доступа. – Международный образовательный портал «Мир учителя»: <http://worldofteacher.com>

39. Крановиц К. С. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации. СПб., 2012. 396 с.
40. Курашова Р. А. Сенсорное развитие дошкольников. М., 2006. 345 с.
41. Лашманова О. А. Изучение эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. №13. С. 83-87.
42. Лебединская К. С., Лебединский В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте. М., 2003. 144 с.
43. Леонтьев А. Н. Ощущения и восприятие как образы предметного // Познавательные процессы: ощущения, восприятие . М., 1982. С. 32-50.
44. Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. // Возрастная и педагогическая психология. М., 1992. С. 123 — 131.
45. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие. М., 1999. 523 с.и
46. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб., 2009. 526 с.
47. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребёнку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство. СПб., 2006. 352с.
48. Монахов В. М. Педагогическая технология профессора В. М. Монахова // Спец. выпуск «Педагогического вестника» - Успешное обучение, 1997
49. Монтессори М. Впитывающий разум ребенка. Пер. с англ. СПб, 2009. 320 с.
50. Монтессори М. Метод научной педагогики. М., 2010 г. 272 с.
51. Морозова Л. Н. Психофизиология зрительного восприятия детей 6-8 лет: закономерности формирования и реализации. М., 2011. 264 с.

52. Нищева Н. В. Сенсомоторное развитие детей дошкольного возраста. Из опыта работы. СПб., 2011. 128 с.
53. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/ С. Г. Шевченко [и др.]. М., 2003. 96 с.
54. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 2: Тематическое планирование занятий / С. Г. Шевченко[и др.]. М., 2005. 112 с.
55. Поддьяков Н. Н., Аванесова В. Н. Сенсорное воспитание в детском саду. М., 1981. 192 с.
56. Поддьяков Н. Н. Сенсорное воспитание ребёнка в процессе конструктивной деятельности. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. М., 2011. 456 с.
57. Поддьяков Н. Н. Способы сенсорного воспитания в детском саду. М., 1965. 392 с.
58. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей / Е. А. Стребелева [и др.]. М., 2004. 164 с. + Прил. (268. с. ил.)
59. Рейдибойм М. Г. Задержка психического развития у детей (развитие взглядов и некоторые современные клинико-психологические представления)// Дефектология. 1977, №2. С.24-32.
60. Сакулина Н. П., Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. М., 1982. 224с.
61. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М., 2007. 474 с.
62. Сеченов И. М. Физиология нервной системы. М., 1952. 629 с.
63. Соколова Л. В. К вопросу об обеспечении сенсорной интеграции детей 4-5 лет с задержкой психического развития // Ранняя профориентация

детей дошкольного возраста: направления, технологии, культурные практики: электронный сборник материалов Всероссийской научнопрактической конференции. Тольятти, 2019. ISBN 978-5- 6043384-7-6. С. 633–638

64. Стребелева Е. А. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие. М., 2002. 219 с.

65. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М., 1959. 459 с.

66. Теречева М. Н., Павлова Л. Н. Технология сенсорной интеграции в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2019. №2.

67. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М., 1981. 122 с.

68. Ульенкова У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М., 2008. 91 с.

69. Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород, 1994. 230 с.

70. Урунтаева Г. А. Детская психология. М., 2013. 336 с.

71. Усова А. П. Обучение в детском саду. М., 1978. 96 с.

72. Усова А. П. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. М., 1965. 318 с.

73. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2010.

74. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) //Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы> (дата обращения: 09.10.20).

75. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» М., 2014. 134 с.
76. Фонарев А. М. Развитие ориентировочных реакции у детей. М., 1977. 105 с.
77. Фребель Ф. Будем жить для своих детей. М., 2001. 288с.
78. Чупаха И. В., Пужаева Е. З., Соколова И. Ю. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. М., 2004. 278 с.
79. Шапкова Л. В. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии. М., 2002. 212 с.
80. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. М., 1999. 136 с.
81. Шестопалова Ю. С. Подготовка к обучению грамоте старших дошкольников. М., 2012. 96 с.
82. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития. М., 2004. 388 с.
83. Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 2004. 384 с.
84. Янушко Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста. М., 2015. 72 с.