

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»

Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры

Ненашева Юлия Станиславовна

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)**

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа «Образование лиц с сенсорными нарушениями»

Полисенсорный подход как условие развития предметных действий у детей
раннего возраста с множественными нарушениями развития

Утверждена приказом от «27» ноября 2018 г. № 2861

Руководитель ВКР	_____	_____	Л.Н. Мочалова, к.п.н., доцент
Нормоконтроль	_____	_____	Л.Н. Мочалова, к.п.н., доцент
Рецензент	_____	_____	Г.Н. Голоухова, к.б.н., доцент
Руководитель ОПОП	_____	_____	Л.Н. Мочалова, к.п.н., доцент
	(дата)	(подпись)	

Постановление ГЭК от «__» _____ 20__ г.
Признать, что обучающаяся _____ Ю.С. Ненашева

выполнила и защитила ВКР с
отметкой _____
(отметка прописью)

Председатель ГЭК _____ С.Е. Малков
(подпись)

Секретарь ГЭК _____ О.Н. Толстикова
(подпись)

Архангельск 2019

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»

Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры

ЗАДАНИЕ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа «Образование лиц с сенсорными нарушениями»

Тема: Полисенсорный подход как условие развития предметных действий у детей раннего
возраста с множественными нарушениями развития

Утверждена протоколом заседания кафедры от «20» ноября 2018 г. № 3

Обучающейся Ненашевой Юлии Станиславовне

Курс: 2

Группа: 341717

Срок сдачи выпускником законченной работы: « » июня 2019 г.

Исходные данные к работе:

- 1) Подходы к коррекции нарушений соматосенсорной системы у детей раннего
возраста //Детство как антропологический, культурологический, психолого-
педагогический феномен: Материалы IV Международной научной конференции.
Самара, 15 июня 2018 года. В рамках проекта «А.З.Б.У.К.А. детства».
/Отв.ред.:Т.А.Чичканова. – Самара: МБУК г.о.Самара «МДКГ»; ООО «Научно-
технический центр», 2018. – 620с.УДК373 ББК 74.102 Д38
- 2) Педагогическая диагностика развития соматосенсорной системы у детей раннего
возраста //Материалы Всероссийской научно-практической конференции с
международным участием «Десятые юбилейные Есиповские чтения: школьный
учитель в полиэтническом регионе – гражданин, предметник, наставник» / науч.
ред. А.А. Мирошниченко; отв. ред. В.В. Баженова. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т,
2019. – 272 с. УДК37 ББК74 М34

Основные разделы работы с указанием вопросов, подлежащих рассмотрению:

1. Введение.

2. Раздел 1: Теоретические основы проблемы развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития.
3. Раздел 2: Методика обследования предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития.
4. Раздел 3: Формирование предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития при помощи полисенсорного подхода.
5. Заключение.

База проведения исследований: ГКУЗ АО Специализированный дом ребенка с поражением ЦНС и нарушением психики.

Перечень обязательных приложений к работе:

- анализ результатов констатирующего эксперимента;
- развивающая программа по формированию предметных действий;
- анализ результатов контрольного эксперимента.

Дата выдачи задания «20» сентября 2017 г.

Руководитель ВКР

(подпись)

Задание принял к исполнению «20» сентября 2017 г.

Обучающаяся

(подпись)

Л.Н. Мочалова

(инициалы, фамилия)

Ю.С. Ненашева

(инициалы, фамилия)

РЕФЕРАТ

Ненашева Юлия Станиславовна, магистерская диссертация «Полисенсорный подход как условие развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития».

Научный руководитель работы: доцент кафедры специальной педагогики и психологии САФУ, кандидат педагогических наук Мочалова Лариса Николаевна.

Работа объемом 91 страница, состоит из 3 разделов, содержит 25 таблиц, 31 источник литературы и 6 приложений.

Ключевые слова: предметные действия, ранний возраст, нарушение зрения, поражение ЦНС, полисенсорный подход.

Цель работы - изучение теоретических основ проблемы исследования, разработка, апробация и проверка эффективности комплекса коррекционных занятий на основе полисенсорного подхода по формированию предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития.

На основании теоретического изучения проблемы развития предметных действий было выявлено содержание основных понятий по теме исследования. На основании изученных литературных источников были определены педагогические условия, необходимые для развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями при использовании полисенсорного подхода.

В констатирующем эксперименте была использована собственная диагностическая методика для изучения уровней сформированности предметных действий у детей раннего возраста, в ходе которой были выявлены особенности развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями.

В формирующем эксперименте был разработан комплекс занятий на основе полисенсорного подхода для развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями. Апробация комплекса проведена в Специализированном доме ребенка, доказана его эффективность.

Дата

Подпись

ОГЛАВЛЕНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	8
ОПРЕДЕЛЕНИЯ, ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	9
ВВЕДЕНИЕ	10
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	13
1.1 Понятие предметные действия	13
1.2 Онтогенетические и дизонтогенетические аспекты проблемы формирования предметных действий у детей раннего возраста	14
1.3 Методический аспект проблемы исследования. Полисенсорный подход	22
1.4 Педагогические условия развития предметных действий с использованием полисенсорного подхода	27
2 МЕТОДИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	32
2.1 Цель, задачи, методика констатирующего эксперимента	32
2.2 Описание результатов констатирующего эксперимента	35
3 ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПРИ ПОМОЩИ ПОЛИСЕНСОРНОГО ПОДХОДА	46
3.1 Цель, задачи, методика формирующего эксперимента	46
3.2 Описание работы по формированию предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития	48
3.3 Проверка эффективности проделанной работы по формированию предметных действий с использованием полисенсорного подхода	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	64
ПРИЛОЖЕНИЕ А Список детей с множественными нарушениями развития и нормы	67
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Описание уровней	70
ПРИЛОЖЕНИЕ В Методика проведения констатирующего эксперимента	72

ПРИЛОЖЕНИЕ Г (обязательное) Результаты констатирующего эксперимента	77
ПРИЛОЖЕНИЕ Д (обязательное) Планирование работы по развитию предметных действий	82
ПРИЛОЖЕНИЕ Е (обязательное) Результаты контрольного эксперимента	86

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящем текстовом документе использованы ссылки на следующие нормативные документы:

Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 года № АФ-15006 «О создании условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами».

Министерство образования и науки Российской Федерации. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 года № 1897

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273
Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации»

Министерство образования и науки Российской Федерации. Об утверждении федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 года № 1598

Постановление Правительства Архангельской области от 24 ноября 2015 г. № 473-пп "Об утверждении Концепции развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (в том числе инклюзивного образования) в Архангельской области на 2015–2021 годы".

ОПРЕДЕЛЕНИЯ, ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

В настоящем текстовом документе применяются следующие определения, обозначения и сокращения:

Анализ – метод исследования, который предполагает выделение и изучение отдельных частей объектов исследования

АО – Архангельская область

ГКУЗ – государственное казенное учреждение здравоохранения

г. - год

др. - другие

ДЦП – детский церебральный паралич

Педагогические условия – характеристика педагогической системы, которая включает в себя совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды, реализация которых обеспечит эффективное функционирование и развитие педагогической системы

Предметно-развивающая среда – это совокупность объектов материального характера для развития ребенка, предметных и социальных средств обеспечения разного вида деятельности воспитанников. Она необходима для того, чтобы дети могли полноценно расти и знакомиться с окружающим миром, умели взаимодействовать с ним и учились самостоятельности

КЭ – констатирующий эксперимент, контрольный эксперимент

см. – сантиметр

т.д. – так далее

т.е. – то есть

т.п. – тому подобное

ул. – улица

ЦНС – центральная нервная система

ФГОС ДО – федеральный государственный стандарт дошкольного образования

ВВЕДЕНИЕ

Жизнь современного человека окружена предметами. Без использования предметов быта, техники, посуды, мебели, инструментов и т.д. человек не приспособлен жить в обществе. В раннем возрасте ребенок осваивает необходимые в будущем предметные действия:

- интересуется окружающими предметами и активно действует с ними;
- эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами;
- стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;
- использует специфические, культурно фиксированные предметные действия;
- знает назначение бытовых предметов (ложки, расчёски, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими;
- понимает речь взрослых, знает названия окружающих предметов и игрушек.

Чтобы этому научиться, ребенок должен реализовать свои потребности: все попробовать, потрогать, потрепать, поэкспериментировать со всеми предметами, которые его окружают, подвигать их в пространстве. Только так он приобретет опыт, необходимый для развития – это станет основой успешного формирования предметных действий, в дальнейшем овладения предметной деятельностью, игровой и учебной.

Освоение действий с предметами необходимо всем детям. Каждый ребенок имеет право на социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие и физическое развитие, не смотря на проблемы со здоровьем. В настоящее время возрастает число детей с множественными нарушениями развития. Возникают трудности в выборе обучения таких детей, в выборе средств и подходов к проблеме. Отечественные и зарубежные исследователи ищут пути помощи детям с множественными нарушениями. У детей с множественными нарушениями в виду не развитых каналов восприятия обеднена чувственная сфера, что в свою очередь влечет задержку в овладении предметными действиями.

Полисенсорный подход может быть условием развития предметных действий, так как воздействует на все области психического и физического развития.

ФГОС требует, чтобы условия реализации основной образовательной программы обеспечивали полноценное развитие личности детей во всех основных

образовательных областях, среди которых важное значение имеет социально-коммуникативная, познавательная и физическая сферы. Коррекционная работа или инклюзивное образование должны быть направлены на:

- обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

- освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Анализ теоретических основ и практического наблюдения свидетельствуют о том, что для формирования предметных действий у детей раннего возраста в специальном образовании недостаточно методических эффективных средств и подходов коррекционной работы.

Проблема исследования: противоречие между требованиями ФГОС к уровню развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития и недостаточным количеством эффективных и адекватных средств такого формирования.

Цель: изучение теоретических основ проблемы исследования, разработка, апробация и проверка эффективности комплекса коррекционных занятий на основе полисенсорного подхода по развитию предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития.

Задачи:

1) Изучить теоретические основы проблемы развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития.

2) Разработать методику констатирующего эксперимента, направленную на изучение уровней сформированности предметных действий у детей с нормальным и нарушенным развитием.

3) Изучить особенности сформированности предметных действий у детей двух - трех лет, воспитывающихся в условиях дома ребенка.

4) Разработать и апробировать комплекс занятий, используя полисенсорный подход для развития предметных действий.

5) Определить эффективность проделанной работы.

Объект: развитие предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития.

Предмет: процесс применения полисенсорного подхода как средства развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития.

Гипотеза исследования: мы полагаем, что эффективность развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития может быть выше, если использовать полисенсорный подход при соблюдении следующих условий:

- разнообразия видов заданий и материалов;
- поэтапного перехода от совместных действий с взрослым к действиям по образцу взрослого; от действий по образцу взрослого к самостоятельным предметным действиям;
- адаптации самих заданий с учетом структуры дефекта ребенка.

Методы исследования:

- 1) теоретический (анализ и обобщение психологической, педагогической и специальной литературы по теме исследования);
- 2) экспериментальный (констатирующий, формирующий, контрольный);
- 3) качественный и количественный анализ полученных данных с использованием математического расчета достоверности различий (по U критерию Манна-Уитни для малых выборок).

База проведения исследования ГКУЗ АО «Специализированный дом ребенка для детей с поражением центральной нервной системы и нарушением психики».

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

1.1 Понятие предметные действия

Предметная деятельность имеет ведущее значение в развитии и обучении ребенка. В ее основе лежат действия с предметами. Отличие предметных действий от манипулирования предметами заключается в том, что предметные действия предполагают употребление предмета по его назначению.

По мнению исследователей: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконина: действия с предметами лежат в основе периодизации и являются важными видами деятельности ребенка раннего возраста [4].

М. В. Браткова изучала предметные действия у детей раннего возраста и пришла к выводу: предметная деятельность способствует усвоению ребенком социального опыта посредством овладения с помощью взрослого способами действий с предметами окружающей действительности [11].

Жан Пиаже считал предметным действием – любое действие, совершаемое ребенком: слежение глазами за объектом, поворот головы, ощупывание, схватывание и т.п.

В отечественной педагогике выделено несколько видов предметных действий:

- неспецифические манипуляции – действия, не основанные на учете свойств предметов. Ребенок со всеми предметами действует одинаково: перекладывает из руки в руку, постукивает, тянет в рот и т.п.;

- специфические манипуляции основаны на учете физических свойств предметов – их величины, формы, материала, поверхности и т.п. К специфическим манипуляциям могут относиться самые разнообразные действия, например, сжимание в руке звучащей резиновой игрушки, вращение колес повернутой машины, простые соотносящие действия и т.п.;

- функциональные или собственно предметные действия – использование предметов по их функциональному назначению, способам, закрепленным за ними в человеческом опыте. К функциональным действиям относятся действия с предметами-орудиями, соответствующие их назначению, например, действия с

ложкой, совочком, карандашом; действия с предметами быта – одеждой, посудой, мебелью, полотенцем, мылом и т.д.;

- действия с дидактическими игрушками согласно установленным способам их употребления и т.п.

- исследовательские действия;

- культурно-фиксированные действия;

- действия с сюжетными игрушками;

- неадекватные действия, т.е. действия, противоречащие логике использования данного предмета (не только логике функционального использования, но и логике манипулирования) [29].

Интерес в изучении развития предметных действий у детей раннего возраста представляют исследования Р.Я. Лехтман-Абрамович. Исследователь установила, что в едином процессе сенсомоторного развития ребенка разные стороны деятельности играют ведущую роль. Это тактильные ощущения, произвольность движений, дистантные анализаторы. По данным автора, моторное торможение является условием специальной дифференцировки слуха и зрения, на основе которых перестраивается тип движения, превращающийся в предметное действие [31].

А. Н. Леонтьев выделяет принцип предметности, как ядро, в котором предмет является объектом, на который направлено действие субъекта [26].

Ученые считают, что в самой игрушке заложен образец двигательной активности.

Нами рассмотрено понятие предметные действия у детей раннего возраста. Ученые определили виды предметных действий, развивающихся в раннем возрасте. Для развития предметных действий необходимы тактильные ощущения, образец взрослого, активность ребенка и предметы (игрушки).

1.2 Онтогенетические и дизонтогенетические аспекты проблемы формирования предметных действий у детей раннего возраста

Проблемой развития детей раннего возраста занимались известные ученые: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Г.М. Лямина, Е.О. Смирнова, Л.Н. Павлова и т.д. Учеными доказано, что ранний возраст (от одного года до трех лет) является периодом активности познания ребенком окружающего мира, развития у

него всех видов восприятия, в том числе предметных действий. Отечественные педагоги и психологи определяют совместную с взрослым предметную деятельность как ведущую в раннем возрасте. По их мнению: в ситуации «ребенок – предмет – взрослый» начинают закладываться основы социального взаимодействия.

Нам наиболее важно мнение автора многих методик, специалиста в области развития детей раннего возраста Л.Н. Павловой. Исследователь называет первые действия с игрушкой «пробующими», ребенок еще не знает всех свойств незнакомого предмета. Если первичное обследование проходит успешно, то ребенок переходит к более активным действиям – уже познавательного характера. В дальнейшем, по словам автора, дети применяют определенную тактику, стремясь полнее «изучить» познаваемый предмет в процессе действия. Постепенно в ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка появляются элементы целенаправленности, устойчивости и избирательности реагирования на предмет. При этом предпочтение одних предметов другим связано не столько с их новизной, сколько с возможностью разнообразно действовать с ними. Исследователь отмечает, что ребенка раннего возраста увлекают игрушки, обладающие богатыми игровыми возможностями. По мнению автора, к началу раннего возраста ребенок овладевает отдельными действиями, такими, как: соотносящие, в которых ребенок обнаруживает связь между отдельными предметами (подтягивает веревочку, чтобы приблизить к себе игрушку). В дальнейшем эта связь будет способствовать решению практических задач. Л.Н. Павлова подчеркивает, что на втором и третьем году жизни развивается мотивация поиска, проявляются элементы активной ориентировочной деятельности. К трем годам совершенствуется целенаправленность действий, отчетливее становятся специфические исследовательские действия руки, дети начинают уверенно действовать в незнакомой ситуации, в процессе общения с взрослыми ребенок перенимает социальный опыт, характер взаимодействий с окружающей средой [18].

Нейроисследователи подчеркивают, что в раннем возрасте начинает активно развиваться соматосенсорная система, в которую входят рецепторы и центры обработки нервной системы, отвечающие за осязание, температуру, проприорецепцию, ноцицепцию. Соматосенсорная система необходима для

контроля за пространственным положением частей тела между собой, для выполнения сложных движений, в том числе предметных действий [30]. Созревание сенсорных систем определяется развитием звеньев органов чувств. Именно их созревание определяет особенности функционирования сенсорных систем в раннем возрасте. В течение первых лет жизни ребенка анализ внешней информации становится более тонким и дифференцированным, совершенствуется процесс опознания сложных стимулов. Исследователями отмечено, что в сенсорно обогащенной среде развитие нервных клеток и их контактов происходит наиболее интенсивно [2].

В настоящее время среди детей раннего возраста выделяется категория с множественными нарушениями. Этот факт определяет актуальность и значимость проблемы исследования. Существует не менее 20 видов множественных нарушений: сенсорных, двигательных, интеллектуальных, речевых и эмоциональных. Психическое развитие при двух и более нарушениях не сводится к сумме особенностей психического развития при каждом нарушении, а образует новую сложную структуру нарушений. При наличии остаточного слуха и (или) зрения в сочетании с другими нарушениями ребенок испытывает значительные затруднения в дифференциации поступающей сенсорной информации и адекватном использовании этой информации. Нарушения сенсорных и двигательных систем существенно меняют условия жизни ребенка, обуславливают возникновение вторичных отклонений в его физическом и психическом развитии [26].

Вопрос о развитии предметных действий у детей с множественными нарушениями остается недостаточно изученным. Не существует достоверных данных в исследованиях, не выделено общих закономерностей, особенностей развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями (в том числе детей с нарушением зрения, имеющих поражение ЦНС). Ученые выделяют несколько групп нарушений, остановимся на характеристике наиболее важных в нашей работе (встречающихся среди воспитанников дома ребенка).

Некоторые исследования авторов: Е.Б. Островской, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой посвящены изучению предметных действий у детей раннего возраста с нарушением зрения. Исследователи отмечают преимущество деятельности осязательной системы в развитии процессов восприятия и их совершенствования в предметной деятельности. По мнению авторов, предметная деятельность развивается медленно, и ее формирование затягивается до трех – четырехлетнего возраста. Понимание функционального назначения предметов возникает на основе формирующейся речи. Как прием в развитии предметных действий учеными подчеркнуто сопровождение всех действий речью, т.е. создание и укрепление связи между словом, предметом и действием. Это позволяет впоследствии использовать речь в качестве коррекционного средства моторики.

По мнению исследователей, у детей с нарушением зрения длительное время сохраняются недифференцированные движения. Более длительно, по сравнению с нормально развивающимися детьми, дети с нарушением зрения задерживают и не выпускают из рук предметы. Это ведет к задержке дифференциации движений пальцев, а тем самым задерживает развитие активного осязания. Процесс овладения движениями в совместных действиях опирается на подражание своим же движениям, ранее выполненным вместе с взрослым. Первые специфические манипуляции и отдельные функциональные действия появляются у детей с нарушением зрения после двух лет. К концу третьего года жизни не у всех является ведущей в жизни собственно предметная деятельность. У детей с нарушением зрения трудности в овладении предметными действиями сказываются на формировании всех видов деятельности, в том числе и игровой.

А.М. Витковская отмечает у детей с нарушением зрения трудности переноса предметных действий в самостоятельную деятельность. По мнению исследователя, наиболее затруднена исполнительская функция. Автор выделяет значительное расхождение между пониманием функционального назначения предмета и возможностью выполнить конкретное действие с предметом.

По мнению Е. Мэйер, ограничение физической ловкости у детей с нарушением зрения связывается на уровне психического развития и их интеллектуальных способностях. В связи с этим, исследователь выделяет метод

совместного и разделенного действия на составляющие его движения и освоение их последовательности.

В период раннего возраста у детей с нарушенным зрением из-за трудностей в развитии общей моторики, медленно развивается практическое общение, образуются дефекты в ориентировании и мобильности в пространстве.

В симптомокомплекс множественных нарушений часто входит поражение ЦНС. Изучением предметных действий у детей с раннего возраста с поражением ЦНС занимались Е.А. Стребелева, Э.Л. Фрухт, К.Л. Печора, М.В. Браткова. Ученые выделили закономерности, которые нас заинтересовали в своей работе.

Еще в младенческом возрасте у детей с поражением ЦНС не возникает интереса к игрушкам, подвешенным над кроваткой или находящимся в руках взрослого. Исследователи отмечают, что у младенцев не происходит своевременного перехода к общению с взрослыми на основе совместных действий с игрушками, нет активного хватания, не формируется зрительно-двигательная координация. Как следствие, у детей не развивается предметное восприятие и предметные действия. В результате, у детей раннего возраста меньше собственных и совместных с взрослым действий, практически не сформировано подражание. Речь взрослого «повисает» в воздухе, не соединяется с тем опытом, который при нормальном развитии служит ей опорой. Дети чаще всего не обращают внимания на многие предметы, не запоминают их названий. Подлинного ознакомления с предметным миром, что характерно для нормотипичных детей, у детей с поражением ЦНС не происходит. Авторы отмечают, что дети «хватывают» в руки все, что попадает в их поле зрения, но тотчас же бросают эти предметы, не проявляя интереса ни к их свойствам, ни к назначению; не проявляют интерес к предметам, в том числе и к игрушкам; не берут игрушки в руки, не манипулируют с ними. У большинства детей нет ориентировки не только «Что с этим можно делать?», но и «Что это?». В других случаях у детей третьего года жизни появляются манипуляции с предметами, иногда напоминающие специфическое использование предметов, но в действительности ребенок, производя эти действия, совсем не учитывает свойства и назначение предметов. Дети однообразно, примитивно манипулируют игрушками. У значительной части детей с поражением ЦНС наряду с манипуляциями встречаются и так называемые процессуальные

действия, когда ребенок непрерывно повторяет один и тот же игровой процесс: снимает одежду и надевает ее на куклу, создает и разрушает постройки. Встречается факт манипулирования, который перемежается неадекватными действиями (стучит куклой по столу). Наличие неадекватных действий – характерная черта детей с поражением ЦНС. Длительность действий с предметами не превышает 10 минут, что говорит об отсутствии подлинного интереса к игрушкам, который возбуждается новизной игрушек и в процессе манипулирования быстро угасает. На основании своих исследований, ученые пришли к выводу, что для детей с поражением ЦНС дошкольный возраст оказывается началом развития перцептивного действия. На основе проснувшегося у ребенка интереса к предметам, к игрушкам возникает и ознакомление с их свойствами и отношениями.

Отдельную группу, которая входит в симптомокомплекс множественных нарушений, часто составляет нарушение опорно-двигательного аппарата. В настоящее время известны исследования Г.В. Дедюхиной. В медицинских источниках установлено, что ведущим клиническим симптомом при ДЦП является спастичность (повышенный тонус), в остальных случаях возможно снижение мышечного тонуса и нарушение координации [7]. Осложнения формируются преимущественно в ортопедическую патологию. В результате двигательные нарушения ведут к дополнительному ограничению возможности к самообслуживанию ребёнка, сложностям получения образования и полноценной социализации.

Детям с ДЦП характерно более медленное освоение двигательных навыков (от нескольких месяцев до нескольких лет). Программа Каролина для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями описывает особенности развития предметных действий у детей с ДЦП. Перечислим основные из них:

- затруднены сложные движения кистями рук и пальцами;
- затруднено развитие билатеральных навыков;
- стереотипность движений рук;
- движения рук размашистые, трудно контролируемые;
- при протягивании рук к предмету – атетоз напряжения (ребенок переразгибает пальцы рук);

- вялые движения рук;
- промахивается при дотягивании до предмета;
- реакция движением на тактильную стимуляцию;
- затруднено удерживание инструментов (орудий).

Авторы программы считают, что при организации адекватной, правильной тактики и ранней помощи, оказанной детям с двигательными нарушениями можно улучшить развитие движений рук [8].

В симптомокомплекс множественных нарушений часто входит нарушение слуха. Проблемой исследования предметных действий у детей с нарушением слуха занималась Т.И. Обухова. По мнению автора, у детей с нарушением слуха процесс овладения предметными действиями выступает как ряд разворачивающихся жизненных ситуаций, временных отношений между телом ребенка и пространством, в котором он находится, или предметом, который находится у него в руках. Средством установления отношения является взрослый и сверстники [16]. «Совместность действия с взрослым долго остается для ребенка с нарушением слуха инструментом освоения нового пространства». Автор считает, что ребенок, вступая в чужое пространство, идет с взрослым, держится за его руку или «держится» за его голос, ребенок старается не терять лицо близкого человека, на котором читает все свои чувства и поддержку или предупреждение своих намерений. Приобретая самостоятельность, ребенок увеличивает дистанцию контакта. Совместное с взрослым действие – самый результативный способ включить ребенка в процесс освоения предмета, но необходимо точное дозирование усилий взрослого для сохранения и развития активности ребенка [5]. Дети с нарушением слуха предпочитают практические действия с реальными игрушками и предметами. Точное выполнение упражнений для ног, туловища, головы тесно связано с развитием мелкой моторики пальцев рук. У детей с нарушением слуха наблюдаются трудности в сохранении равновесия, недостатки координации движений (дети не могут бросить мяч).

В возрастной период от двух до трех лет задачи для развития предметных действий усложняются. Хотя ребенок ещё не готов к усвоению сенсорных эталонов, у него начинают накапливаться представления о форме, величине и других свойств предметов. У ребёнка с нарушением слуха его недостаток

компенсируется деятельностью сохранных анализаторов: зрительного, тактильно-вибрационного, кинестетического и других. Но для того чтобы компенсация наступила, необходимо специальное развитие соответствующих видов восприятия.

С точки зрения Е.А. Кульбуш для детей раннего возраста с нарушением слуха характерно недостаточное применение бисенсорных и полисенсорных возможностей в освоении пространства. По мнению исследователя, дети не умеют использовать сохранные анализаторы для отражения свойств предметного мира и не накопили необходимого объема осязательных, слуховых и зрительных представлений образов, которыми они могли бы оперировать при анализе своих восприятий, соотнося полученные из внешнего мира сигналы с прежним опытом [14]. Дети не могут сосредоточиться на одном виде деятельности, отвлекаются, смотрят по сторонам.

Итак, мы выделили особенности развития предметных действий у детей с нарушением слуха:

- неусидчивость;
- недоразвитие мелкой моторики пальцев рук;
- трудности в сохранении равновесия, недостатки координации движений;
- совместность действия с взрослым;
- предпочтение реальных предметов и действия с ними.

Нами были выделены особенности развития предметных действий у детей в онтогенезе и дизонтогенезе. В настоящее время отсутствуют достоверные данные о развитии предметных действий у детей с множественными нарушениями. Ученые предположили, что для детей с множественными нарушениями дошкольный возраст оказывается началом развития перцептивного действия. Но для того, чтобы компенсация наступила, необходимо специальное развитие соответствующих видов восприятия еще в раннем возрасте.

1.3 Методический аспект проблемы исследования. Полисенсорный подход

В условиях инклюзивного образования специальному педагогу необходимо ориентироваться в разных интегративных подходах к развитию различных категорий детей, в широком спектре современных технологий. Новый образовательный стандарт обеспечивается учебно-методическим комплексом, в который входят учебные программы, дидактические материалы и стандартизированные средства контроля, оценки и диагностики. На данный момент, такой комплекс в области знаний о полисенсорном подходе для развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями отсутствует. Перед нами стоит задача по выявлению уровня формирования предметных действий и выделения направлений коррекционной работы по данному направлению.

Проблема организации помощи детям раннего возраста с нарушениями в развитии исследуется отечественными учеными относительно непродолжительное время. Экспериментальные исследования А.Г. Литвак, Л.И. Солнцевой доказали, что адекватная адаптация ребенка с нарушениями сенсорных систем к окружающей среде достигается посредством активного использования сохранных анализаторов, что предполагает развитие у детей компенсаторных процессов и формирование умений пользоваться сохранными анализаторами [27].

Нами изучены различные отечественные и зарубежные литературные источники, подходы исследователей. Немногие исследователи в своих трудах упоминают о полисенсорном подходе. Мы акцентировали свое внимание на трех авторских подходах к проблеме исследования.

Специалист по детскому развитию, психолог, эрготерапевт Энн Джин Айрес разработала теорию сенсорной интеграции, основанную на системном подходе к функционированию мозга. Наряду с таким подходом в развитии детей с множественными нарушениями используется сенсорная интеграция, направленная на стимуляцию работы анализаторов в условиях координации различных органов чувств. Джин Айрес отмечает, что осознание своего тела куда важнее, чем зрительное представление о нем. «Дети, неспособные интегрировать тактильные ощущения, не могут точно определить, как устроено их тело и что делает каждая его часть. Поэтому им трудно выполнять различные действия (застегивать

пуговицы, пользоваться столовыми приборами). Тактильные ощущения двухлетнего ребенка помогают ему выполнять точные движения руками» [2].

Большинство детей с нарушениями сенсорной интеграции нуждаются в развитии основополагающих функций мозга – вестибулярных, проприоцептивных и тактильных систем обработки сенсорной информации. Таким образом, будет формироваться сенсомоторный фундамент для оптимального развития зрительных и слуховых процессов. Вестибулярные, проприоцептивные и зрительные данные интегрируются, образуя «карту», которую мозг использует для управления движением тела в пространстве. Соотнесение того, что мы видим, с тем, что мы чувствуем, помогает нам планировать сложные действия.

Автор описывает признаки и симптомы нарушений зрительной перцепции, предлагает способы для развития предметных действий:

- игры со строительным материалом (кубики, кирпичи, конструктор). Создавайте образы, которые он может скопировать, или называйте конкретные объекты для постройки;

- чтение (рассматривание) специальных книжек для развития способности различения предметов (отыскивание конкретных объектов);

- рисование различных форм, предметов на материалах разного типа, таких как каша, глина, мыльная пена, песок и т.д.;

- вовлечение в виды деятельности, которые требуют хорошей координации «глаз-рука»: ловить, бросать, сбивать битой, связывать, сшивать, склеивать (поделки);

- рисование, лепка и т.д. на наклонных и вертикальных плоскостях, чтобы обеспечить обратную связь для мышц, суставов;

- игры на доске (листе бумаги) в «лабиринт» или «дорогу», по которой можно водить карандашом или игрушечными машинками. Далее ребенок сам нарисует такую дорогу.

Эрготерапевт предлагает ребенку множество занятий с разными тактильными стимулами – кисточками, одеждой, губками, бальзамами, мешочками с сырым рисом, фасолью, кукурузой, песком и другими твердыми веществами разных текстур, но лишь тогда, когда ребенок будет готов модулировать и интегрировать эти сигналы. Задания, стимулирующие тактильную сферу, могут совмещаться с

заданиями, включающими движения и сильное давление-прикосновение, эти ощущения обычно работают вместе:

- поддерживайте у ребенка желание приобретать новый тактильный опыт;
- «тяжелая работа», когда ребенок помогает нести белье из прачечной, надевает тяжелый рюкзак, играет в игры, где надо толкать или тянуть что-либо или прыгать, обеспечивает нервную систему определенными ощущениями, которые успокаивают и организуют тактильную систему. Когда ребенок помогает выполнять тяжелую работу, играет в игры, требующие физических усилий, его мозг успокаивается и организуется.

Следующий педагог Мария Монтессори создала Педагогическую систему, основанную на специальном оборудовании, в центре которой стоит ребенок. Основной девиз Монтессори - метода: «Помоги мне сделать это самому!» С точки зрения педагога, одновременно с развитием речи идет координированная работа пальцев. Мы должны помочь ребенку, считала М. Монтессори «готовить глаз к видению, руку – к действию и душу – к чувствованию». В методике Монтессори педагог играет особую роль: он не ведет ребенка, а сам идет за ним. По мнению автора, взрослый позволяет ребенку самому справляться с трудностями, самостоятельно делать открытия. Одним из преимуществ методики Монтессори в развитии предметных действий является возможность выбора материалов и зон. Каждый материал в группе (комнате) находится в единственном числе. Это важный социальный навык. Возможность самоконтроля, заложенная в материалах, позволяет ребенку увидеть собственные ошибки. Взрослый не указывает на промахи ребенка, и его самоуважение не ущемляется. Методика относится к разряду здоровьесберегающих. Работа в Монтессори-среде планируется в соответствии с требованиями программы «Детский сад по системе Монтессори» [21]. Взаимодействуя со специалистами, в работе выбирается концепция свободного развития детей в специально-подготовленной предметно-пространственной развивающей среде.

Отечественный психолог Н.И. Голубева освещает развитие предметной деятельности у детей раннего возраста с множественными нарушениями в классическом варианте. Н.И. Голубева обращает внимание на предметы (игрушки), как на важный материал: детям раннего возраста предоставляются небольшие

игрушки (не меньше 9 см.), хорошо моющиеся, с различными деталями. Исследователь считает, что ребенку неприятно прикасаться к холодным металлическим предметам. По мнению автора, мягкие игрушки из искусственного меха, которые обычно вызывающие положительные эмоции у нормотипичного ребенка, могут напугать ребенка с множественными нарушениями так же, как ощупывание живых животных и птиц. Психолог рекомендует обратить внимание ребенка на приятные ощущения, получаемые в процессе осязательного обследования предмета, например: «На полу лежит ковер. Потрогай его. Какой он мягкий, пушистый, теплый». При знакомстве ребенка с окружающими предметами, нужно стараться, чтобы он понял их назначение. Для этого ребенка учат действовать с некоторыми предметами, использовать их по назначению. Так, купая ребенка, можно дать ему в руки пластмассовую кружку и учить его зачерпывать и выливать воду. Во время кормления в руку ребенка можно вложить ложку. Следует учесть, что у ребенка с множественными нарушениями (с нарушением зрения), не появится представление о предметах, которыми пользуются во время еды. Педагог сообщает сведения о предметах, включаемых в предметную деятельность. Затем он предлагает образец действия, объясняет их смысл и обозначает словами.

Упражнение и развитие двигательного аппарата (действий руками) ребенка происходят одновременно с совершенствованием кожно-механических анализаторов. Прикосновение, поглаживание и давление на кожу вызывают у ребенка разнообразные движения. Педагог способствует осуществлению предметных действий, в результате которых возрастает двигательно-тактильная активность рук, потенциальные возможности для формирования осязательного поля восприятия [27].

Изучив литературные источники, видим, что представлено лишь небольшое количество методов и приемов для работы с детьми раннего возраста с множественными нарушениями по развитию предметных действий.

Проанализировав полученную информацию, мы акцентировали своё внимание на изучении пяти необходимых действий в развитии предметной деятельности:

- 1) захват;
- 2) соотносящие действия с предметами;

- 3) согласованность действий обеих рук;
- 4) орудийные предметные действия;
- 5) тонкие моторные орудийные предметные действия.

Для развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями нужно привлекательное и эффективное средство. Таким средством, адресованным к теме нашего исследования является полисенсорный подход. Нас, как специалистов, он привлек и заинтересовал.

Полисенсорное развитие – это развитие у ребенка процессов восприятия и представлений о предметах, явлениях окружающего мира. Чтобы полисенсорное развитие проходило полноценно, необходимо целенаправленное сенсорное воспитание, т.е. следует формировать перцептивные действия. Перцептивные процессы состоят в том, что обнаружение и интерпретация реальности определяются как энергией стимула, воздействующего на органы чувств, так и знаниями, предшествующими текущему опыту. Ключ к пониманию процессов обработки сенсорной информации и ее когнитивных интерпретаций лежит в абстрагировании информации. На уровне ощущений сенсорная информация очень конкретна, а на уровне интерпретации она абстрактна [24].

Полисенсорный подход, основанный на упражнениях по стимуляции различных видов восприятия, способствует формированию у детей умений воспринимать окружающую среду, ориентироваться в собственном теле и действовать с учетом структуры нарушения [31].

Полисенсорный подход направлен на создание условий для возникновения импульсов во всех областях восприятия при помощи хорошо организованных стимулов. Области восприятия полисенсорного подхода:

- соматическая область (вся поверхность тела);
- вестибулярная область (чувство равновесия);
- вибрационная область (колебания);
- оральная область (ротовая полость);
- акустическая область (слух);
- тактильно-осязательная область (чувство осязания);
- визуальная область (зрение).

Изучив литературные источники, мы пришли к выводу, что существует небольшое количество методов и приемов работы с детьми раннего возраста с множественными нарушениями по развитию предметных действий. Нам необходимо эффективное средство, это может быть полисенсорный подход, так как он воздействует на все области психического и физического развития.

1.4 Педагогические условия развития предметных действий с использованием полисенсорного подхода

В настоящее время учителя-дефектологи имеют возможность использовать в своей работе различные средства, материалы и оборудование, которые поддерживают интерес к деятельности, помогают осваивать необходимые движения и получать контрастные ощущения.

Актуальным стал вопрос поиска форм, места и средств (материалов), позволяющим создать условия для предметной деятельности, т.е. удовлетворить потребности детей.

В своей работе учителя-дефектологи используют такие формы работы как: занятия в зоне работы с песком, занятие в зоне с сыпучими материалами, занятия в зоне работы с водой, интегрированные занятия в музыкальном зале, в комнате Монтессори, театрально-игровые программы, занятия с кистью и красками, коллективное рисование, драматизация сказок, оздоровительные мероприятия для детей (на прогулочных площадках). Средством для развития предметных действий стал полисенсорный подход, через который дети получают чувственный опыт.

Проанализировав теоретические положения и практический опыт, можно выделить педагогические условия, при соблюдении которых развиваются предметные действия.

Первое условие – разнообразие видов заданий и материалов.

Все действия с предметами дети усваивают, играя, это увлекает их, создает радостное настроение. Исследования психологов и педагогов отмечают высокую степень восприятия и осмысления информации при одновременном включении всех систем восприятия: зрительной, слуховой, кинестетической, т.е. при расширении системы восприятия. В обучении предметным действиям ребенку очень важно научиться подключать все системы для восприятия информации.

Самый эффективный, по нашему мнению метод коррекционного воздействия реализуется через совокупность центров (зон работы с водой, песком (сыпучими материалами), краской), в которых ребенок свободно действует, создает и поддерживает вместе с взрослым правила действий в этих центрах. Данные центры могут находиться, как в групповой комнате, так и в другом пространстве (музыкальный зал, специально оборудованная комната). В центрах, в небольших группах или индивидуально ребенок получает возможность проявить свои способности, умения и сформировать навыки. Созданная полисенсорная развивающая предметно-пространственная среда помогла реализовать поставленные перед нами задачи.

При работе с детьми раннего возраста мы используем игры с водой, с сыпучими материалами, с кистями и краской, драматизации, игры с песком.

Рисование развивает чувственно-двигательную координацию, так как требует согласованного участия многих психических функций. Нетрадиционные способы рисования (пальчиками, ладошками, штампики, шаблоны, оттиски, дорисовывание деталей) эмоционально привлекательны и никого не оставляют равнодушными. Рисование краской дополняется игрой в сказку, используются художественное слово и сказки, с помощью которых информация становится более понятной и эмоциональной.

Для развития предметных действий в зоне работы с песком специалисты чаще используют сухой, кварцевый песок. При манипуляции и работе с песком создаются визуальные образы, развивается мелкая моторика, формируются пространственные представления, корректируется эмоциональная сфера. Упражнения с песком вызывают неповторимые тактильные ощущения, которые невозможно получить, используя иные известные средства и материалы. Для работы используются дополнительные материалы:

- щетка, совок и ведро для собирания песка;
- формочки, ведра, совочки, мелкие игрушки;
- ракушки, камни, орехи, ветки;
- иллюстрации, предметные и сюжетные картины;
- гребни, грабельки линейка для выравнивания.

Только при условии эмоциональной привлекательности разных видов деятельности можно организовать работу и получить положительный результат. В процессе игр с разными материалами у детей создается радостное настроение, желание действовать совместно с взрослым, самостоятельно, что в свою очередь является следующим необходимым педагогическим условием для осуществления полисенсорного подхода.

Рассмотрим второе условие - поэтапный переход от совместных действий с взрослым к действиям по образцу взрослого; от действий по образцу взрослого к самостоятельным предметным действиям.

Обучение детей предметным действиям проводится путем формирования основных способов усвоения общественного опыта. Учитывая особенности детей с множественными нарушениями, необходимо отметить, что переход от первого этапа ко второму и далее происходит тогда, когда дети готовы к этому, т.е. длительность каждого этапа зависит от усвоения детьми предложенного материала.

На первом этапе дети начинают понимать для чего нужен предмет. Сначала дети выполняют действия совместно с взрослым. Дети подражательны и перенимают способ действия взрослого. Для обучения предметным действиям можно использовать способ разделенных действий: взрослый начинает действие, а ребенок заканчивает его.

На втором этапе дети сначала выполняют действия – подражания. Важны следующие моменты: расположение участников, организация игры, ориентировка на результат. Взрослый с ребенком садятся напротив друг друга и взрослый с речевым сопровождением показывает действие. Затем ребенку предоставляется возможность выполнить действие самостоятельно. На этом же этапе детей обучают действиям по образцу. Детей учат выполнять уже усвоенное по показу действие с опорой на образец. При этом у ребенка возрастает степень активности.

Третий этап - выполнение действия «по слову взрослого» с опорой на образец (далее на память) дает возможность детям ориентироваться на результат своих действий и получить опыт.

Процесс формирования действий требует от взрослого терпения, умения не спешить действовать за ребенка, предоставить ребенку возможность проявлять собственную активность и возможность выбора. Процесс обучения должен быть

процессом сотрудничества. Одним из показателей развития предметных действий является инициатива ребенка в его исполнении.

Исходя из анализа литературных источников и собственного опыта, следует выделить третье необходимое условие для развития предметных действий - адаптация самих заданий с учетом структуры дефекта ребенка.

Далее нами выделены моменты, которые учитываются при работе с детьми с множественными нарушениями.

Дети раннего возраста с множественными нарушениями не могут действовать с предметами самостоятельно, только по подражанию. Инициативу в предметных действиях практически не проявляют. Подражают только некоторым действиям, чаще всего с хорошо знакомыми предметами. Следовательно, процесс формирования предметных действий будет проходить в их собственном темпе.

Необходимо создание ситуаций успеха в драматизации, коллективных работах, играх. Важно подобрать сказки, инсценировки, чтобы у каждого ребенка вызвать желание поучаствовать в действии, самостоятельно что-либо сделать.

В рисовании для упрощения работы можно использовать трафареты, штампики, шаблоны, оттиски, элементы аппликации (готовые формы).

При подборе оборудования необходимо учитывать следующие требования: предметы должны быть безопасные, не мелкие, приятные на ощупь, вода должна быть не холодной, не горячей, посуда (предметы) не слишком тяжелой.

Требуется предварительная работа: показ сказок, способов удерживания кисти (карандаша), способов действия с орудиями, посудой, предметами быта. К предварительной работе с детьми раннего возраста можно отнести разработку методики констатирующего эксперимента и планирование формирующего эксперимента с учетом способностей детей.

Учитель-дефектолог проводит дозированную и четко построенную коррекционную работу – специфическую тренировку нарушенных функций в специально организованной предметно-пространственной среде [2].

Итак, проанализировав теоретические положения и практический опыт, мы выделили педагогические условия, при соблюдении которых развиваются предметные действия. Проверка эффективности предложенного средства станет задачей нашего исследования.

ВЫВОДЫ ПО 1 РАЗДЕЛУ

Итак, нами рассмотрено понятие предметные действия у детей раннего возраста. Ученые определили виды предметных действий, развивающихся в раннем возрасте. Для развития предметных действий необходимы тактильные ощущения, образец взрослого, активность ребенка и предметы (игрушки). Кроме того, нами выделены особенности предметных действий у детей в онтогенезе и дизонтогенезе. В настоящее время отсутствуют достоверные данные о развитии предметных действий у детей с множественными нарушениями. Существует небольшое количество приемов и способов для работы с детьми раннего возраста с множественными нарушениями по развитию предметных действий. Полисенсорный подход может быть условием развития предметных действий, так как воздействует на все области психического и физического развития.

Так же, в данном разделе мы определили педагогические условия, при соблюдении которых развиваются предметные действия: разнообразия видов заданий и материалов; поэтапного перехода от совместных действий с взрослым к действиям по образцу взрослого; от действий по образцу взрослого к самостоятельным предметным действиям; адаптации самих заданий с учетом структуры дефекта ребенка. Поэтому мы делаем вывод, что целесообразна разработка комплекса занятий по формированию предметных действий с использованием полисенсорного подхода.

2 МЕТОДИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

2.1 Цель, задачи, методика констатирующего эксперимента

Цель: выявление уровня развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития.

Задачи:

- 1) Разработать методику констатирующего эксперимента.
- 2) Дать сравнительную характеристику уровней сформированности предметных действий у детей с нормальным развитием и детей с множественными нарушениями развития.
- 3) Проанализировать педагогические условия для формирования предметных действий в образовательной организации.

При разработке методики исследования мы опирались на исследования Е.А. Стребелевой, Э.Л. Фрухт, К.Л. Печора и методические разработки Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой. Проанализировав данные методики, акцентировали своё внимание на пяти заданиях, которые легли в основу разработки собственной методики для исследования. Для каждого задания нами были разработаны критерии оценки сформированности предметных действий. Выраженность каждого критерия в баллах от 1 до 3. Количество баллов каждого ребёнка можно увидеть в Приложении Г.

Нами были разработаны 5 заданий, для каждого задания были разработаны критерии оценки. Описание методики констатирующего эксперимента представлено в приложении В. На основании критериев были выделены следующие уровни сформированности предметных действий. Высокий уровень: 59 - 75 баллов, средний уровень: 42 - 58 баллов, низкий уровень: 25 - 41 балл. Описание каждого уровня представлено в приложении Б.

Кратко рассмотрим каждое задание:

Задание 1

Цель: Изучение уровня сформированного захвата предметов

Критерии оценки:

- количество палочек в дорожке;
- точность движения руки;

- захват (ладонный, щепотью, пинцетный);
- количество палочек при захвате;
- координация действий руки.

Задание 2

Цель: Изучение уровня сформированности соотносящих действий с предметами

Критерии оценки:

- количество кубиков;
- устойчивость постройки;
- точность движений рук;
- время, затраченное на постройку.

Задание 3

Цель: Изучение уровня согласованности движений обеих рук

Критерии оценки:

- количество предметов одежды;
- детализированность действий;
- время снятия одежды;
- действия обеими руками (точные, фиксированные).

Задание 4

Цель: Изучение уровня сформированности орудийных предметных действий

Критерии оценки:

- захват;
- характер удерживания предмета;
- слежение взглядом за предметом;
- количество забитых кольшкков;
- время, затраченное на забивание кольшкков.

Задание 5

Цель: Изучение уровня сформированности тонких моторных орудийных предметных действий

Критерии оценки:

- захват;
- согласованность движений обеих рук;

- характер линий;
- прерывистость линий;
- прорисовывание деталей;
- характер штриховки;
- снятие колпачка.

Для решения второй задачи, мы провели экспериментальную работу, в которой сравнили уровни сформированности предметных действий у детей с нормальным развитием и детей с множественными нарушениями развития.

Экспериментальная работа проводилась на базе Специализированного дома ребенка для детей с поражением ЦНС и нарушением психики. В исследовании участвовало 16 детей с множественными нарушениями развития и 8 детей с нормальным развитием. Дети с множественными нарушениями развития воспитываются в отделении на ул. Садовая, дети с нормальным развитием воспитываются в отделении на ул. Тимме. В эксперименте принимали участие дети раннего возраста (два – три года). Констатирующий эксперимент осуществлялся в специально организованном пространстве музыкального зала. Результаты выполнения заданий оценивались в баллах и фиксировались в протокол. Протоколы представлены в приложении Г.

Результаты констатирующего эксперимента мы представили в 2.2.

Для решения третьей задачи мы проанализировали педагогические условия, созданные в образовательной организации – доме ребенка. Нами использовались такие методы, как наблюдение, беседа с педагогами организации, анализ документации. Была проанализирована программа дома ребенка, изучена диагностическая методика, рабочая программа учителя-дефектолога, планирование, предметно-развивающая среда и ее использование. Нами были проверены и оценены соответствующие критерии:

- наличие методического раздела в программе дома ребенка;
- наличие соответствующего раздела в рабочей программе;
- наличие раздела в диагностике учителя-дефектолога, воспитателя;
- наличие конспектов занятий по развитию предметных действий;
- наличие полисенсорного подхода (использование разных областей);
- количество использованных материалов;

- время и место для организации предметной деятельности.

Нами рассмотрены и оценены педагогические условия для развития предметных действий:

- организационно-педагогические условия. В доме ребенка имеется адаптированная программа, которая реализуется в соответствии с перспективным планом.

- психолого-педагогические условия. В доме ребенка поддерживается атмосфера, направленная на сохранение психического здоровья детей. Педагоги используют приемы коррекционных разминок в качестве отдыха от занятия. Также, соблюдаются медико-социальные условия: наполняемость групп составляет 7-8 человек, режим дня организован в соответствии с требованиями санитарных правил и норм.

- дидактические условия. В доме ребенка имеются игры, игрушки и оборудование, соответствующие возрастным особенностям детей. Воспитательно - образовательный процесс оснащен в полной мере, имеются новые материалы, инновационное оборудование для развития предметной деятельности. Методическая литература, используемая в образовательном процессе, соответствует федеральному образовательному государственному стандарту.

Таким образом, мы разработали методику исследования сформированности предметных действий. Нами проведена экспериментальная работа, в которой сравнили уровни сформированности предметных действий у детей с нормальным развитием и детей с множественными нарушениями. Мы выделили и проанализировали педагогические условия, созданные в доме ребенка для развития предметных действий.

2.2 Описание результатов констатирующего эксперимента

В данном подразделе нами отражены результаты изучения особенностей сформированности предметных действий детей раннего возраста (два – три года) с нормальным развитием и детей с множественными нарушениями развития: группа А – дети с множественными нарушениями развития, группа Б – дети с нормальным развитием (нормотипичные). Количество баллов каждого ребёнка можно увидеть в

приложении Г. В таблице 1 представлены количественные результаты выполнения Задания 1.

Таблица 1 - Уровни сформированного захвата предметов

В процентах

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа А	0	31,25	68,75
Группа Б	75	25	0

Высокий уровень выполнения данного задания продемонстрировали 0% детей с множественными нарушениями развития и 75% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: сформированный пинцетный захват, уверенные, координированные движения руки, точность движений пальцев при выкладывании палочек на плоскости и использование всего раздаточного материала. Наблюдалось плавное одновременное движение руки. Один ребенок из группы А выполнял задание слишком медленно, но использовал захват двумя пальчиками и выкладывал ровную прямую дорожку, не придерживая конструкцию рукой.

Средний уровень выполнения данного задания продемонстрировали 31,25% детей с множественными нарушениями развития и 25% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: захват щепотью, количество палочек при захвате по 2-3 штуки, движения не точные, задевания рукой «конструкции» с корректировкой, проявление настойчивости в выполнении задания.

Низкий уровень продемонстрировали 68,75% детей с множественными нарушениями развития и 0% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: захват предметов двумя руками, трудности в координации движений рук, не уверенные движения на горизонтальной плоскости, большое количество палочек при захвате. Один ребенок из группы А ронял палочки на пол, при выполнении задания не мог соединить концы палочек в горизонтальной плоскости, действовал промахиваясь, размашистыми движениями, количество палочек (в руке) – 4.

В таблице 2 представлены количественные результаты выполнения Задания 2.

Таблица 2 - Уровни сформированности соотносящих действий с предметами

В процентах

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа А	0	31,25	68,75
Группа Б	75	25	0

Высокий уровень выполнения данного задания продемонстрировали 0% детей с множественными нарушениями развития и 75% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: устойчивое построение башни, точные соотносящиеся действия обеих рук, короткое время, затраченное на выполнение задания и использования всех кубиков. Один ребенок из группы А выполнял задание самостоятельно, в течение двух минут ставил все предложенные кубики, но грани не совпадали, не следил за кубиками взглядом, не поправлял постройку рукой.

Средний уровень выполнения данного задания продемонстрировали 31,25% детей с множественными нарушениями развития и 25% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: движения одной руки достаточно точные, устойчивая, не ровная постройка из количества кубиков – 6-7 штук. Ребенок из группы А охотно выполнял задание, присутствовало слежение взглядом за предметами, грани кубиков не совпадали, использовал для башни всего 6 кубиков.

Низкий уровень продемонстрировали 68,75% детей с множественными нарушениями развития и 0% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: длительное время выполнения задания, резкие, не точные движения руки, падение кубиков, не достаточное количество кубиков при постройке башни. Один ребенок из группы А непреднамеренно ронял кубики, ставил друг на друга, промахиваясь, не следил взглядом за предметами, выполнял задание в течение 4 минут.

В таблице 3 представлены количественные результаты выполнения Задания 3.

Таблица 3 – Уровни согласованности действий обеими руками

В процентах

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа А	0	37,5	62,5
Группа Б	75	25	0

Высокий уровень выполнения данного задания продемонстрировали 0% детей с множественными нарушениями развития и 75% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: точные, фиксированные действия двумя руками, быстрое выполнение действий, согласованность движений рук в разных плоскостях (при укачивании куклы) и использование всех предметов одежды.

Средний уровень выполнения данного задания продемонстрировали 37,5% детей с множественными нарушениями развития и 25% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: переключивание предметов одежды из одной руки в другую, время для выполнения задания 4-5 минут, согласованность движений рук в одной плоскости (с поворотом туловища), количество предложенных предметов одежды – половина. Один ребенок из группы А продемонстрировал небольшие затруднения действиями обеими руками при раздевании куклы, чаще использовал одну руку, подносил куклу к взрослому и просил помочь, после словесного побуждения к самостоятельности, проявил настойчивость в выполнении задания, затратил на выполнение задания длительное время.

Низкий уровень продемонстрировали 62,5% детей с множественными нарушениями развития и 0% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: не точность действий двумя руками, стягивание предметов одежды (захват предметов двумя руками), трудности в координации движений рук, длительное время при выполнении задания. Один ребенок из группы А при выполнении задания снял с куклы шапку, не мог снять сапог, не помогал движениями рукой, размашистыми движениями стал качать куклу в течение 7 минут (выполнял часть задания). В таблице 4 представлены количественные результаты выполнения Задания 4.

Таблица 4 – Уровни сформированности орудийных предметных действий

В процентах

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа А	6,25	25	68,75
Группа Б	62,5	37,5	0

Высокий уровень выполнения данного задания продемонстрировали 6,25% детей с множественными нарушениями развития и 62,5% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: сформированный ладонный захват, правильный характер удерживания предметов, плавное слежение взглядом за предметом, использование всего материала, короткое время выполнения задания. Один ребенок из группы А выполнял задание с осторожностью, после побуждения к действию, правильно стал держать молоток, следил за молотком и забил все колышки за 3 минуты.

Средний уровень выполнения данного задания продемонстрировали 25% детей с множественными нарушениями развития и 37,5% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: захват щепотью, удерживание молотка двумя руками, отвлечение при слежении за предметами, количество забитых колышков – 5 штук, время, затраченное на выполнение задания 4-5 минут.

Низкий уровень продемонстрировали 68,75% детей с множественными нарушениями развития и 0% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: захват предмета двумя руками или кулаком, трудности при удерживании молотка, небольшое количество колышков, отвлечение от задания, длительное время выполнения задания. Один ребенок из группы А ронял молоток на стол, пол, при выполнении задания держал молоток двумя руками, ударял по колышкам, промахиваясь, так как не следил за молотком. Характер выполнения действий резкий, количество колышков - 3.

В таблице 5 представлены количественные результаты выполнения Задания 5.

Таблица 5 – Уровни сформированности тонких моторных орудийных действий

В процентах

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа А	0	25	75
Группа Б	62,5	37,5	0

Высокий уровень выполнения данного задания продемонстрировали 0% детей с множественными нарушениями развития и 62,5% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: сформированный пинцетный захват, согласованность действий рук, прорисовывание деталей (прямой линии), характер линии: округлая, кривая, непрерывная, характер штриховки: внутри и снаружи контура, использование захвата щепотью при снятии колпачка фломастера. Один ребенок из группы А продемонстрировал использование захвата пинцетного и щепотью, придерживание листа при рисовании округлой непрерывной линии, присутствие прорисовывания прямой линии (нити) и штриховки внутри и снаружи контура.

Средний уровень выполнения данного задания продемонстрировали 25% детей с множественными нарушениями развития и 37,5% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: захват щепотью, рисование наклонных, не четких, прерывистых линий, не уверенные движения обеих рук, соскальзывания (при придерживании листа), попытка прорисовывания деталей («каракули»), характер штриховки: чиркание, снятие колпачка при помощи ладонного захвата.

Низкий уровень выполнения данного задания продемонстрировали 75% детей с множественными нарушениями развития и 0% детей с нормальным развитием. Для них было характерно: ладонный захват, трудности в снятии колпачка фломастера, рисование прямых, еле заметных или прорывающих лист горизонтальных и вертикальных линий, нет прорисовывания детали и штриховки. Один ребенок из группы А при выполнении задания не смог снять колпачок, после того, как взрослый помог открыть фломастер, ребенок, не придерживая лист рисовал прямые горизонтальные линии, удерживая фломастер ладонью, сильно нажимал и прорывал лист, движения рук не согласованные, резкие.

Для подтверждения данных был использован критерий Манна - Уитни для

выборки до 20 человек с Z преобразованием. Расчетное значение критерия равно 5,2, что меньше табличного 47 для 0,05. Следовательно, $U_{кр} > u_{эмп}$ — отвергаем нулевую гипотезу; различия в уровнях выборок можно считать существенными. Графическое обоснование статистической проверки каждого задания представлено в приложении Г.

Нами были изучены педагогические условия для развития предметных действий в доме ребенка. Была проанализирована программа дома ребенка, изучена рабочая программа учителя-дефектолога, планирование, предметно-развивающая среда и ее использование. В документации есть раздел по развитию действий с предметами, отражены задачи по развитию мелкой моторики рук, координации рук, конструктивным действиям, по изобразительной деятельности. Все задачи развивающие, а обучающих задач по развитию предметных действий не выделено.

Анализ рабочей программы учителя-дефектолога показал, что обучение предметным действиям как раздел отдельно не выносится. Есть направления работы, в которых задачи по формированию и развитию предметных действий решаются косвенно (например: сенсорное развитие, развитие мелкой моторики и игры, экспериментирование и конструирование). Работа по развитию предметных действий проводится воспитателями на изобразительной, конструктивной деятельности, в обучении культурно-гигиеническим и бытовым навыкам, в развитии элементов сюжетных игр, в играх: театрализованных, спортивных и оздоровительных. Планирование различных видов деятельности свидетельствует о наличии полисенсорного подхода в доме ребенка, но недостаточном по времени его использовании в коррекционной работе.

В доме ребенка создана образовательная предметно-развивающая среда, которая соответствует возрасту детей. В достаточном количестве представлен дидактический материал, строительный материал, инновационное специальное оборудование: интерактивный пол, интерактивная песочница для развития предметных действий у детей с множественными нарушениями. В группах созданы спортивные центры, центры по работе с живым песком, по изобразительной деятельности, сюжетно-ролевые центры «Дом», «Больница», «Банька», «Мастерская».

Для осуществления полисенсорного подхода организована Монтессори-среда, в которой дети экспериментируют и развивают предметно-практическую деятельность. Все это доступно для детей, оборудование регулярно обновляется (появился интерактивный стол). В доме ребенка имеется ящик с подсветкой для рисования на песке и ящик с картиной для рисования на песке. Но, к сожалению, эти ресурсы используются редко в силу ряда причин, одна из которых - нехватка времени у учителя-дефектолога. Необходимо отметить, что организованная образовательная деятельность в доме ребенка строго регламентирована по времени. Учитель-дефектолог помимо организации занятий, участвует в режимных моментах (прогулка, прием пищи, игра). Взаимодействуя с другими специалистами, учителем-дефектологом проводится коррекционная работа в утреннее и вечернее время. Многообразие видов материалов на занятиях учителя-дефектолога используется не всегда, в основном занимаются с песком (живым и кварцевым). Педагогический процесс согласован с требованиями по соблюдению медицинских показаний, режимом дня и графиком занятий детей раннего возраста.

Все выше перечисленные мероприятия, проводимые в доме ребенка, способствуют развитию предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями. Но, по нашему мнению, недостаточное внимание уделяется именно формированию самих предметных действий с помощью полисенсорного подхода. Мы считаем, что следует уделить время в различных видах деятельности (изобразительной, работе с водой и песком) предметным действиям, именно с различными видами материалов. Важно показать детям, как правильно надо удерживать предмет, как зрительно контролировать свои действия, как действовать двумя руками с орудиями, инструментами, как закончить действие, и насколько важны правила работы с материалами, т.е. сначала научить, а потом развивать эти умения. Так как полисенсорный подход является эмоционально привлекательным, при его использовании будут заинтересованы все участники образовательного процесса.

На основании полученных данных, нами были выявлены следующие особенности развития предметных действий у большинства детей раннего возраста с множественными нарушениями развития:

- не сформирован пинцетный захват;

- низкий уровень сформированности соотносящих действий;
- нет согласованности движений обеих рук, движения не точные;
- низкий уровень сформированности орудийных предметных действий;
- затруднено формирование тонких моторных орудийных предметных действий;
- трудности в совершении движении рук на горизонтальной плоскости.

Таким образом, разработанные критерии дали возможность выявить уровень сформированности предметных действий у детей с множественными нарушениями развития, он низкий, поэтому необходима коррекционная работа.

ВЫВОДЫ ПО 2 РАЗДЕЛУ

Таким образом, во втором разделе мы акцентировали своё внимание на пяти заданиях, которые легли в основу разработки собственной методики. Для каждого задания нами были разработаны критерии оценки сформированности предметных действий. На основании критериев были выделены уровни сформированности предметных действий. Проведено исследование и выявлены педагогические условия для осуществления полисенсорного подхода в доме ребенка.

Анализ педагогических условий для развития предметных действий показал, что в доме ребенка создана образовательная предметно-развивающая среда; задачи по формированию и развитию предметных действий решаются косвенно; планирование различных видов деятельности свидетельствует о наличии полисенсорного подхода в доме ребенка, но недостаточном его использовании в коррекционной работе. Для осуществления полисенсорного подхода организована Монтессори-среда, имеется ящик с подсветкой для рисования на песке и ящик с картинкой для рисования на песке, оборудование регулярно обновляется. Но, эти ресурсы в силу ряда причин, используются редко. Мы считаем, что следует уделить время в различных видах деятельности предметным действиям, именно с различными видами материалов. Так как полисенсорный подход является эмоционально привлекательным, он заинтересует всех участников образовательного процесса.

В ходе экспериментальной работы мы выявили, что у детей с множественными нарушениями развития развит ладонный захват, щепотью, используются согласованные движения рук в одной плоскости, выполнение соотносящих движений доступно с помощью взрослого. Нами выделены следующие особенности развития предметных действий у детей с множественными нарушениями развития: несформированность пинцетного захвата; низкий уровень сформированности соотносящих действий; несогласованность движений обеих рук; низкий уровень сформированности орудийных предметных действий; затруднено формирование тонких моторных орудийных предметных действий; трудности в совершении движения рук на горизонтальной плоскости.

Результаты проделанной работы будут учтены при постановке задач и разработке методики формирующего эксперимента.

3 ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПРИ ПОМОЩИ ПОЛИСЕНСОРНОГО ПОДХОДА

3.1 Цель, задачи, методика формирующего эксперимента

Цель: разработка комплекса занятий по формированию предметных действий посредством полисенсорного подхода.

В соответствии с поставленной целью и данными констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

- 1) Разработать методику формирующего эксперимента.
- 2) Реализовать методику формирующего эксперимента.
- 3) Проверить эффективность проделанной работы, направленной на формирование предметных действий у детей с множественными нарушениями развития.

Формирующий эксперимент проходил на базе ГКУЗ АО «Специализированный дом ребенка для детей с поражением ЦНС и нарушением психики» в городе Архангельске. В эксперименте принимали участие дети двух-трех лет с множественными нарушениями развития (нарушением зрения и поражением ЦНС в том числе). При формировании экспериментальной и контрольной групп, мы опирались на данные, полученные в результате констатирующего эксперимента.

Экспериментальная работа проводилась с детьми с 18 февраля по 14 мая 2019 года. Вся работа с использованием полисенсорного подхода была разделена на три этапа:

Ознакомительный этап

Цель: создание педагогических условий и мотивации детей на предстоящую деятельность.

Основной этап

Цель: формирование предметных действий по трём направлениям:

- работа (игры) с кистью и краской;
- работа (игры) с водой;
- работа (игры) с сыпучими материалами.

Заключительный этап

Цель: активизация предметных действий детей (в самостоятельной театральной деятельности).

Всего было проведено 23 занятия: 10 индивидуальных занятий, 8 подгрупповых занятий, 5 фронтальных занятий. Занятия имели традиционную структуру: вводная часть, основная часть и итог. В вводной части проводилась ритмическая, пальчиковая или зрительная гимнастика и сюрпризный момент. В основной части – выполнение действий с материалами, экспериментирование и решение практических задач. В итоге занятия дети видели результат своей деятельности и прибирали рабочее место (материалы).

Комплекс занятий включил в себя: цикл игр и упражнений в зоне работы с песком, водой, с кистью и краской.

На Ознакомительном этапе проведено 2 фронтальных занятия, включали в себя: ознакомление с песком, ознакомление с водой. Предлагались действия с песком и водой, правила пользования средствами.

На Основном этапе занятия включали в себя: цикл игр и упражнений в зоне работы с песком, водой, с кистью и краской. Нами было проведено 5 подгрупповых занятий с кистью и краской; 3 подгрупповых занятия и 6 индивидуальных занятий с водой; 4 индивидуальных занятия с сыпучими материалами. Нами решались следующие задачи: не увлекаться показом, а начать действие, чтобы ребенок захотел продолжить его; настроить ребенка на самостоятельное выполнение задания, при затруднении помочь выполнить действие, используя предмет по назначению; дать возможность ребёнку завершить начатое действие.

На Заключительном этапе было проведено 3 фронтальных занятия - драматизации с самостоятельным участием детей в зоне работы с сыпучими материалами, водой, с кистью и краской. Дети выполняли упражнения, совместно с взрослым, следуя словесной инструкции взрослого, самостоятельно.

Так как упражнения с сыпучими материалами, водой, краской вызывают тактильные ощущения, которые невозможно получить, используя другие материалы, нами были подобраны упражнения и игры из программы «Детский сад по системе Монтессори».

Сначала мы организовали пространство для проведения коррекционных мероприятий. Так как в доме ребенка существует комната, оборудованная как

Монтессори-среда, часть занятий (индивидуальные, подгрупповые) планировалось проводить в ней. Проведение фронтальных занятий было организовано в музыкальном зале, оснащённом необходимым оборудованием. Для осуществления полисенсорного подхода в работе использовались следующие материалы: сухой кварцевый песок (ящик с песком), фасоль, чечевица, горох, игрушки, вода (в тазах), краски (пальчиковые, гуашь), кисти, инструменты для работы с песком, посуда и предметы для работы с водой, фартуки, полиэтиленовая пленка (покрытие пола).

Занятия проводились в утреннее и вечернее время. План – график комплекса занятий представлен в приложении Д.

3.2. Описание работы по формированию предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития

В работе по формированию предметных действий у детей с множественными нарушениями развития мы руководствовались общедидактическими принципами обучения и специфическими принципами коррекционно–педагогической деятельности. Коррекционную работу мы разделили на три этапа.

Ознакомительный этап заключался в создании педагогических условий и мотивации детей на предстоящую деятельность. Нами был выбран материал, пространство и определены условия для осуществления коррекционной работы при помощи полисенсорного подхода. Эти педагогические условия описаны в 1.4.

На этом этапе для привлечения к деятельности было проведено 2 фронтальных занятия, на которых мы знакомили детей с общими правилами (техникой безопасности). Перед нами стояла цель: продемонстрировать, как использовать материалы, не просыпая и не проливая.

Первое занятие было проведено по знакомству работы с песком. Во время занятия предлагались такие действия с песком: потрогать песок, сжать его в ладонях, поднять в кулаке и разжать - получиться «дождик», «причесать» песок гребенкой – остается след.

При знакомстве детей с кварцевым песком и его свойствами, материалами для рисования на песке (палочки, гребенки, лопатки, стеки), мы использовали персонаж Петрушка. Дети сначала стали ориентироваться в предметах при помощи

персонажа, затем в связи между ними (лопаткой – копаем, набираем), что в дальнейшем способствовало решению практических задач, формированию соотносящих действий, согласованных действий обеих рук.

Второе занятие было проведено по знакомству работы с водой. При знакомстве с водой (работой с водой) использовался показ сказки «Утенок и цыпленок». Таким образом, созданные интересные (сюрпризные) ситуации создали эмоциональный настрой на работу.

Когда возникала ситуация дискомфорта (мокрая одежда) – перед нами стояла задача настроить детей на продолжение работы. В начале проведенной работы дети проливали воду на себя, на пол и просыпали песок (мимо ящика).

На протяжении всего формирующего эксперимента мы следили и контролировали работу детей – чтобы предметные действия осуществлялись - в - над ящиком с кварцевым песком; - в – над тазом с водой. Дети уяснили общие правила, что, именно, нужно знать при работе с сыпучими материалами (песком) и с водой.

Познавательные эмоции (интерес, любопытство, удивление, радость открытия) явились мотивацией к деятельности с предметами. Включенные аудиозаписи с релаксирующими звуками «журчание воды», «дуновение ветра», «шум дождя» вызывали интерес и настраивали на предстоящую деятельность.

Мы предложили детям познакомиться со свойствами воды - послушать: журчит (при переливании), удерживать легкие предметы – увидеть, что не тонут (из пробки). Показ сказки «Утенок и цыпленок» вызвал эмоциональный отклик и желание действовать с предметами, играть с водой. В большом тазу плавал резиновый утенок, рыбки, цветы Кувшинки, пробковые шарики. Работа с детьми началась с совместного упражнения с водой «Достань рыбку, шарик» (ведерком, сачком). Дети включились в игру с интересом, не отвлекались на другие дела.

Проанализировав полученную информацию (результаты констатирующего эксперимента и программу «Детский сад по системе Монтессори»), мы адаптировали материал и акцентировали свое внимание на трех направлениях, представленных в основном этапе:

- работа (упражнения) с кистью и краской;
- работа (упражнения) с водой;

- работа (упражнения) с сыпучими материалами.

В направлении: работа с кистью, краской было проведено 5 погрупповых занятий. Детям было трудно осуществлять зрительный контроль, они действовали с предметами не точно, не уверенно с орудиями (карандаш, кисть). Движения рук на горизонтальной плоскости были резкие, пинцетный захват не пользовались, использовали ладонный или кулачком. Мы предлагали детям для рисования ватманы, большие раскраски, трафареты, штампы, шаблоны, губки, толстые кисти, пальчиковые краски и гуашь. Дети сначала действовали не уверенно, постепенно движения становились точнее. В течение всей работы детям нужно было предлагать «что рисовать», «где рисовать», «какие цвета выбрать» и т.д. Дети не проявляли инициативу, это объясняется их проживанием в закрытом учреждении. Одно из занятий было коллективное рисование (ватман) на тему «Наши игрушки». На занятии детям было предложено дорисовать детали игрушек (готовые наклеенные формы) и оставить след штампами. Детям понравилось занятие, сам процесс выполнения действий с кистью и штампами, результат радовал всех участников образовательного процесса, так как был размещен на выставке.

На занятиях с кистью и краской мы упражняли детей в точных орудийных действиях: набирание краски на кисть, споласкивание кисти, ведение непрерывных линий - «Помощники» (горизонтальных, вертикальных, наклонных, закругленных), закрашивание контура - «Закрась животное» («от пятна»). Игры с кистью и краской получились интересные и продуктивные. Дети с удовольствием занимались творчеством и не хотели расставаться с этим занятием. Один ребенок, который сначала робко действовал кистью внизу листа прерывистыми движениями, после проведенных занятий оставлял след в виде непрерывной закругленной линии в середине листа, пытался держать кисть двумя пальчиками.

Следующее направление: игры с водой включали в себя 6 индивидуальных и 3 подгрупповых занятия. Мы упражняли детей в правильном захвате предметов, соотнесенных и согласованных предметных действиях. На занятиях с водой дети получали большое количество положительных эмоций, а параллельно - осваивали сложные алгоритмы деятельности: выливали из емкости, переливали из емкости в емкость («Наливаем – выливаем»), зачерпывали в емкость (бурление, пузырьки), бросали (получение брызгов), опускали в воду («Плавают кораблик», «Тяжелый –

легкий»), вылавливание предметов из воды (использование захвата, с помощью инвентаря), мытье игрушек («Помощники») и т.д. На одном из подгрупповых занятий мы использовали прием переливания из кувшина в кувшин. Детям сначала требовалась помощь педагога. Нам приходилось придерживать руку ребенка, который удерживал кувшин с водой за ручку. При повторных действиях (на следующих занятиях) результат совершаемых действий улучшался, помощь становилась минимальной. Занятия с водой продолжались в групповой комнате, воспитатели с младшими медсестрами проявили интерес к совместной деятельности с водой, так как действия детей с предметами (лейкой, ковшиком, камнями, шариками, кувшинами, ведерками, сачком) в воде стали развернутые, более точные, согласованные. Взрослым не требовалось больших усилий для проведения таких занятий, проливание воды было минимальным.

Игры с сыпучими материалами включили в себя 4 индивидуальные занятия.

Перед нами стояли задачи:

- координировать работу руки и глаза;
- формировать точные движения руки;
- формировать зрительный контроль ошибок.

Учитывая особенности формирования предметных действий у детей с множественными нарушениями развития, мы выполняли упражнения сначала совместно, затем сопряженно, в заключении по образцу. Дети пересыпали горох из одного кувшина в другой («Сыплем»), перебирали фасоль («Чисто»), сортировали большие и маленькие косточки («Разложи в тарелки»), искали мелкие предметы в кварцевом песке («Искатели клада»), рисовали на песке («Дорожки на песке», «Ямки»), находили картины в ящике с песком при помощи уборки песка совком, рукой («Что там»). При использовании занятий с сухим песком дети не только развивали зрительно-моторную координацию и правильный захват, они снимали психологическое напряжение. В этом направлении создавались визуальные миниатюрные образы (дороги, горы, озера, ямки, грядки, пироги). Не смотря на это, не все дети с начала работы были заинтересованы деятельностью с песком. Один ребенок боялся трогать песок, не хотел прикасаться к ящику с песком. При знакомстве с поисковыми действиями – уборка совочком, расчищение песка на плоскости (стекла) при разглядывании картины «Уточки плавают», ребенок

заинтересовался, проявил активность. Стал самостоятельно действовать совком, а затем при помощи взрослого – расчищал стекло рукой и нашел нарисованные на картине предметы. Во всех последующих занятиях ребенок был активным участником.

Некоторым детям в силу своих особенностей было трудно правильно держать лопатку, не просыпать песок мимо, но они старались выполнять орудийные действия, принимали помощь взрослого и при создании ситуации успеха в рамках работы с песком стали активными участниками процесса, об этом будет идти речь в описании третьего этапа.

На третьем этапе мы продолжали работу, начатую на первых двух этапах. Целью заключительного этапа была активизация предметных действий детей (в самостоятельной театральной деятельности).

Было проведено 3 фронтальных занятия – театральные представления, дети вместе с взрослыми играли в сказки «Песочная сказка» (игры с песком), «Теремок» (игры с водой, сыпучими материалами), «Петух и краски» (игры с водой, с сыпучими материалами, красками). Занятия проводились с использованием авторской программы по театрализованной деятельности для детей раннего возраста «Театральный чемодан» (2017г.).

Во время проведения формирующего эксперимента дети постепенно учились действовать с материалами более целенаправленно, движения рук совершенствовались, становились точнее. Нами была выбрана стратегия постепенного овладения предметными действиями: сначала дети знакомились с образцом выполнения задания, применения предметов. Мы действовали целенаправленно, поясняли, где следует действовать одной рукой, где двумя руками. Мы демонстрировали, как брать и удерживать предмет. С большей частью детей приходилось совершать совместные действия длительное время. Работа строилась по линиям поэтапного перехода к самостоятельной деятельности.

На заключительном этапе часть детей выполняли упражнения по образцу, следуя словесной инструкции взрослого, часть детей самостоятельно выполняли действия: поливали деревце и закрашивали хвост петуху («Петух и краски»), наливали воду, собирали цветы, морковку («Теремок»), находили предметы, оставляли дорожки, набирали в емкость песок («Песочная сказка»).

В заключение формирующего эксперимента было проведено театрализованное представление с участием детей «Петух и краски» (по рассказу Владимира Сутеева). Дети совместно с педагогом рисовали афишу. Большинству детей предлагалось участие в практической деятельности с героями сказки. Один ребенок наливал в блюдце молоко коту, другой ребенок зачерпывал ведром воду и поил корову, третий ребенок вылавливал рыбу. Трое детей раскрашивали петуху хвост цветными красками (кистями), двое детей пересыпали зерно из емкости в емкость. Дети, также были билетёрами («продавали» билеты за конфеты) и помогали расставлять стулья для зрителей. Все дети активно участвовали в мероприятии. Игры с водой, песком, сыпучими материалами, кистью и краской позволяли почувствовать себя свободно, непринужденно и в атмосфере доброжелательности взаимодействовать со всеми участниками процесса. В музыкальном зале, где проходил показ сказки, не было свободных мест, дети из всех групп дома ребенка и взрослые зрители (персонал) были вовлечены в интересное действие и громко аплодировали.

Воспитатели детей из экспериментальной группы отметили, что воспитанники стали более активны, у них появился интерес к играм с водой и песком. Во время купания и прогулки, дети стали адекватно использовать игрушки, пособия и знакомые предметные действия. Воспитанники начали подражать новым действиям с предметами, стали копировать движения рук взрослого. Необходимо отметить, что в результате проделанной работы дети стали выполнять действия с предметами более уверенно, точно, не все дети научились держать предмет двумя пальчиками, но все стали пытаться удержать предмет щепотью.

Третий этап завершился контрольным экспериментом, направленным на определение эффективности проделанной работы. Полученные результаты представлены в 3.3.

3.3 Проверка эффективности проделанной работы по формированию предметных действий с использованием полисенсорного подхода

По завершении формирующего этапа был проведён контрольный эксперимент, позволяющий определить эффективность проведённой работы по

формированию предметных действий у детей раннего возраста с использованием полисенсорного подхода.

Контрольный эксперимент был направлен на выявление уровня развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития (2.1). В эксперименте приняли участие дети экспериментальной и контрольной групп. Экспериментальная группа - группа А, контрольная группа – группа Б. Контрольная группа не занималась по разработанной методике. Эффективность предложенной методики оценивалась посредством оценки уровней сформированности предметных действий. Протоколы с количеством баллов каждого ребенка предложены в приложении Е. В таблице 6 представлены количественные результаты выполнения Задания 1.

Таблица 6 – Уровни сформированного захвата предметов

В процентах

Группа	Эксперименты	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа А	Констатирующий	0	50	50
Группа А	Контрольный	25	37,5	37,5
Группа Б	Констатирующий	0	12,5	87,5
Группа Б	Контрольный	0	25	75

На высоком уровне выполнения задания динамика не ярко выражена, однако она видна в оценках выполнения заданий: стали более уверенные движения руки, точные движения пальцев при выкладывании палочек на плоскости и использование всего раздаточного материала. Двое детей из экспериментальной группы стали использовать захват двумя пальчиками, осторожно придерживая конструкцию рукой, без корректировки.

На среднем уровне в процентном отношении мы наблюдаем незначительную динамику у детей в экспериментальной группе, по сравнению с детьми из контрольной группы. Заметно: более осторожное действие руки, меньше ошибок при постройке «конструкции», количество палочек при захвате щепотью у детей из экспериментальной группы увеличилось.

На низком уровне видна динамика: из экспериментальной группы стали ближе к среднему уровню, дети из контрольной группы улучшили свои

результаты, но в процентном отношении большинство детей находится на низком уровне. У детей из экспериментальной группы наблюдалось: попытки взять палочки одной рукой, движения на горизонтальной плоскости стали более координированные, меньше промахов. В таблице 7 представлены количественные результаты выполнения Задания 2.

Таблица 7 – Уровни сформированности соотносящих действий с предметами

В процентах

Группа	Эксперименты	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа А	Констатирующий	0	37,5	62,5
Группа А	Контрольный	25	37,5	37,5
Группа Б	Констатирующий	0	25	75
Группа Б	Контрольный	0	37,5	62,5

На высоком уровне динамика присутствует у детей из экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом, соотносящие действия обеих рук стали точнее, потребовалось меньше времени на выполнение задания, использовались все кубиков. У одного ребенка из экспериментальной группы выполнение задания не вызывало трудностей, не требовалось объяснений.

На среднем уровне выполнения данного задания у детей из двух групп видна незначительная динамика. В экспериментальной группе результаты стали ближе к границе среднего уровня, а по некоторым показателям - высокого уровня. Для детей из экспериментальной группы доступно: более точные движения руки, ровная и устойчивая постройка, слежение взглядом за предметами.

На низком уровне в процентном отношении видна значительная динамика: у детей из экспериментальной группы по сравнению с детьми контрольной группы, результаты приблизились к границе среднего уровня. У детей из экспериментальной группы допущено меньше промахов, меньше ошибочных попыток построить устойчивую башню. В таблице 8 представлены количественные результаты выполнения Задания 3.

Таблица 8 – Уровни согласованности действий обеими руками

В процентах

Группа	Эксперименты	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа А	Констатирующий	0	37,5	62,5
Группа А	Контрольный	37,5	37,5	25
Группа Б	Констатирующий	0	37,5	62,5
Группа Б	Контрольный	0	50	50

На высоком уровне выполнения данного задания значительная динамика присутствует у детей из экспериментальной группы. Дети показали лучший результат, по словам воспитателей, стали самостоятельно снимать предметы одежды, действия двумя руками в разных плоскостях стали увереннее, быстрее стали справляться с заданиями.

На среднем уровне выполнения данного задания динамику можно отследить в качестве выполнения задания, увеличилось количество использованных предметов одежды. Несколько детей с ранее выявленным низким уровнем выполнения задания показали результаты, соответствующие среднему уровню, им потребовалось меньше времени на раздевание куклы и меньше проб.

На низком уровне ярко выражена динамика у детей из экспериментальной группы, менее ярко выражена динамика у детей из контрольной группы, половина детей находится на низком уровне выполнения задания. Детям из экспериментальной группы было характерно: самостоятельное выполнение части задания, движения обеих рук стали менее резкие. В таблице 9 представлены количественные результаты выполнения Задания 4.

Таблица 9 – Уровни сформированности орудийных предметных действий

В процентах

Группа	Эксперименты	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа А	Констатирующий	12,5	37,5	50
Группа А	Контрольный	25	25	50
Группа Б	Констатирующий	0	12,5	87,5
Группа Б	Контрольный	0	12,5	87,5

На высоком уровне выполнения данного задания динамика не ярко выражена у детей из экспериментальной группы, но она присутствует и проявляется в качестве выполнения задания: правильный характер удерживания предметов, плавное слежение взглядом за предметом, использование всего материала.

На среднем уровне выполнения данного задания в процентном отношении динамика присутствует незначительная динамика у детей из экспериментальной группы. Во время проведения констатирующего эксперимента у детей экспериментальной группы результаты были ближе к границе низкого уровня, а в контрольном эксперименте дети продемонстрировали приближение к границе среднего уровня. Для детей не возникло трудностей при удерживании молотка, было меньше отвлечений при слежении за предметами.

На низком уровне динамика в процентном отношении не видна, однако она есть, проявляется в более уверенных действиях у детей из экспериментальной группы. Воспитатели заметили, что действия с лопаткой на улице стали точнее. Во время выполнения задания было меньше ошибок и отвлечений при удерживании молотка, небольшое количество промахов. В таблице 10 представлены количественные результаты выполнения Задания 5.

Таблица 10 – Уровни сформированности тонких моторных орудийных действий

В процентах

Группа	Эксперименты	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа А	Констатирующий	0	37,5	62,5
Группа А	Контрольный	12,5	25	62,5
Группа Б	Констатирующий	0	12,5	87,5
Группа Б	Контрольный	0	12,5	87,5

На высоком уровне выполнения данного задания в процентном отношении динамика заметна у детей из экспериментальной группы, она выражена и в качественном отношении. Для детей из экспериментальной группы стало доступно: прорисовывание деталей, непрерывные линии, штриховка. Один ребенок из экспериментальной группы продемонстрировал при рисовании округлой непрерывной линии правильный пинцетный захват.

На среднем уровне выполнения данного задания не значительная динамика присутствует у детей из экспериментальной группы, хотя в процентном отношении этого не видно. Дети из экспериментальной группы в повседневной жизни стали увереннее держать ложку, рисование более четкие, прерывистые линии, стали встречаться попытки прорисовывания деталей.

На низком уровне выполнения данного задания динамика не видна в процентном отношении, но она присутствует в качестве выполнения задания: выполнение задания не вызывало трудностей, требовалось меньше объяснений, при рисовании прямых вертикальных линий движения рук более согласованные, удерживая фломастер ладонью, движения стали менее резкие.

Для подтверждения данных был использован критерий Манна - Уитни для выборок до 20 человек с Z преобразованием. Расчетное значение критерия равно 33, что больше табличного для 0,05. Следовательно, различия в уровнях выборок можно считать не существенными. Но мы можем отследить разницу по качественным показателям.

Графическое обоснование статистической проверки каждого задания представлено в приложении Е.

Итак, до эксперимента в контрольной и экспериментальной группах уровни сформированности предметных действий у детей с множественными нарушениями развития не имели существенных различий. После проведения эксперимента изменения показателей наблюдалось в обеих группах, при этом результаты экспериментальной группы оказались немного выше, чем в контрольной группе. Это объясняется тем, что не достаточно такого короткого времени для проведения коррекционной работы. Работа по развитию предметной деятельности с использованием полисенсорного подхода только началась и требует продолжения, о чем свидетельствует незначительная динамика, представленная в таблице 11.

Таблица 11 – Динамика развития предметной деятельности у детей с множественными нарушениями развития

Группа	Констатирующий эксперимент, баллы	Контрольный эксперимент, баллы	Динамика, %
Группа А	328	399	11,84
Группа Б	302	313	1,85

Как показывают расчеты в таблице 11 - в экспериментальной группе количество баллов у детей увеличилось на 11,84%. Положительная динамика прослеживается также и в контрольной группе, но не в таких значительных масштабах: количество баллов у детей из контрольной группы увеличилось на 1,85%. Большинство детей остаются на низком уровне формирования предметных действий, но результаты детей из экспериментальной группы приблизились к границе среднего уровня. Результаты диагностики представлено в приложении Е.

ВЫВОДЫ ПО 3 РАЗДЕЛУ

У большинства детей с множественными нарушениями развития из экспериментальной группы используется ладонный захват и захват щепотью, но были фиксированы попытки взять и удержать предмет двумя пальчиками («пинцетный захват»).

Приблизительно одинаковое количество детей с множественными нарушениями развития из экспериментальной группы имеют средний и низкий уровень сформированности соотносящих действий руки с предметами. Однако, действия обеих рук у детей из экспериментальной группы стали точнее, потребовалось меньше времени на выполнение задания, было меньше промахов, использовался весь материал. У ребенка из экспериментальной группы выполнение задания не вызывало трудностей, не требовалось объяснений.

У большинства детей с множественными нарушениями развития из экспериментальной группы при выполнении предметных действий двумя руками замечено: самостоятельное выполнение части задания (раздевать предметы одежды), действовать в разных плоскостях стали увереннее, движения стали менее резкие, быстрее стали справляться с заданиями, меньше проб.

Большинство детей с множественными нарушениями развития из экспериментальной группы в задании продемонстрировали приближение к границе среднего уровня сформированности орудийных действий. Детями стал использоваться правильный характер удерживания предметов, плавное слежение взглядом за предметом, использование всего материала, меньше промахов.

Большинству детей с множественными нарушениями развития в исследовании уровня формирования тонких моторных орудийных действий для детей из экспериментальной группы стало доступно: прорисовывание деталей, непрерывные линии, штриховка, уверенные, более согласованные движения, удерживание фломастера щепотью, а не ладонью.

Результаты контрольного эксперимента доказали целесообразность работы с детьми по формированию предметных действий с использованием полисенсорного подхода при соблюдении педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В раннем возрасте ребенок осваивает необходимые в будущем предметные действия: интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; стремится проявлять настойчивость в достижении результата; узнает о бытовых предметах и умеет пользоваться ими. Чтобы этому научиться, ребенок должен реализовать свои потребности: все попробовать, потрогать, потрепать, поэкспериментировать со всеми предметами, которые его окружают, подвигать их в пространстве.

Целью нашей работы было изучение теоретических основ проблемы исследования, разработка, апробация и проверка эффективности комплекса коррекционных занятий по формированию предметных действий с использованием полисенсорного подхода. Нами была выдвинута гипотеза: мы полагаем, что эффективность развития предметных действий у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития может быть выше, если использовать полисенсорный подход при соблюдении следующих педагогических условий:

- разнообразие видов заданий и материалов;
- поэтапного перехода от совместных действий с взрослым к действиям по образцу взрослого;
- от действий по образцу взрослого к самостоятельным предметным действиям;
- адаптация самих заданий с учетом структуры нарушений ребенка.

Анализ литературы позволил выделить определения основных понятий: предметные действия, ранний возраст, множественные нарушения, полисенсорный подход. Также анализ литературных источников показал, что в настоящее время разработано недостаточно методов и приемов для развития предметных действий у детей раннего возраста. Поэтому стала целесообразна разработка комплекса занятий по формированию предметных действий с использованием полисенсорного подхода.

Анализ педагогических условий для развития предметных действий показал, что в доме ребенка создана образовательная предметно-развивающая среда, но задачи по формированию и развитию предметных действий решаются косвенно. Для осуществления полисенсорного подхода организована Монтессори-среда,

имеется оборудование, однако, используются редко. Мы считаем, что полисенсорный подход является эмоционально привлекательным, способен заинтересовать всех участников образовательного процесса.

Нами была разработана методика исследования уровня сформированности предметных действий, проведено исследование, в ходе которого получены результаты исследования сформированности предметных действий у детей с множественными нарушениями и детей с нормальным развитием.

Учитывая результаты, мы выявили следующие особенности развития предметных действий у детей с множественными нарушениями:

- несформированность пинцетного захвата;
- низкий уровень сформированности соотносящих действий;
- несогласованность движений обеих рук;
- низкий уровень сформированности орудийных предметных действий;
- затруднено формирование тонких моторных орудийных предметных действий;
- трудности в совершении движения рук на горизонтальной плоскости.

Таким образом, мы выявили преобладающий низкий уровень сформированности предметных действий у детей с множественными нарушениями развития, что свидетельствовало о необходимости организованной специальной коррекционной работы с детьми раннего возраста с множественными нарушениями.

Результаты исследования были учтены при постановке задач и разработке методики формирующего эксперимента.

В ходе формирующего эксперимента нами была разработана поэтапная методика, которая давала возможность формировать предметные действия, учитывая возможности детей и особенности развития предметных действий, выявленные в ходе констатирующего эксперимента.

Сравнительный анализ, характеризующий уровни сформированности предметных действий до и после проведения эксперимента, позволил установить незначительное улучшение результатов по всем выбранным нами уровням формирования предметных действий: в экспериментальной группе на 11,84%. Большинство детей остаются на среднем уровне формирования предметных

действий. Положительная динамика прослеживается также и в контрольной группе, но не в таких значительных масштабах: количество баллов у детей из контрольной группы увеличилось на 1,85%. Большинство детей остаются на низком уровне формирования предметных действий.

Анализ литературы и проведенная работа позволили нам сделать вывод, что полисенсорный подход – эффективное средство формирования предметных действий.

Таким образом, в процессе эксперимента полностью подтвердилась выдвинутая гипотеза.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдеева Н.Н. Развитие «образа Я» у воспитанников дома ребенка в первые три года жизни // Психологическая наука и образование, 2009, №3. – С.13-23.
2. Айрес, Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер.с англ. Юлии Даре]. – М.: Теревинф, 2009. – 272 с.
3. Власова Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка [Текст] / Т.А. Власова. – М.: АПН РСФСР, 1954. – 132 с.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии [Текст]: учеб. пособ. / Л.С. Выготский– СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
5. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Л.А. Головчиц – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
6. Дедюхина Г.В., Яньшина Т.А., Могучая Л.Д. Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 3-5 лет, страдающими детским церебральным параличом. Учебно-практическое пособие для логопедов и медицинских работников. – М.: Издательство: Гном и Д, 2001. – 32 с.
7. Дедюхина Г.В. Основы организации воспитания и реабилитации детей-инвалидов 0-4 лет со сложной структурой дефекта / Г.В. Дедюхина, Е.Д. Худенко, Е.В. Кириллова// «Центр коррекционных технологий». – М.: 2008. – 144с.
8. Джонсон-Мартин Н.М., Дженс К.Г., Аттермиер С.М., Хаккер Б.Дж. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями. / под ред. Н.Ю. Барановой. – СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства КАРО, 2005. – 336 с.
9. Дошкольное воспитание аномальных детей. / Под ред. Л.Н. Носковой. –М.: Просвещение, 1993. - 235с.
10. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М.//Психофизиология ребенка - М.: Владос, 2000.- С.66-68.
11. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений

- компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2003. - Картушина М.Ю. Забавы для малышей 2-3 лет. – М.:ТЦ Сфера, 2005.
12. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. Для учителя. – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993.- 191с.
 13. Лукина Н.А., Сарычева И.Ф. Логоритмическое занятие с детьми раннего возраста.- СПб.: Паритет, 2004.
 14. Леонгард Э. И. Я не хочу молчать! Опыт работы по обучению детей с нарушением слуха по методу Леонгард / Е. А. Иванова, Е. Г. Самсонова Э. И. Леонгард, – Издательство: Теревинф, 2009.- 95с.
 15. Обухова, Т.И. Основы дошкольной сурдопедагогики[Текст]:учеб.пособ. / Т.И. Обухова – Минск: 2003.
 16. Обухова Т.И. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха [Текст]: учеб.–метод. Пособие / Т.И. Обухова – Минск: БГПУ, 2007. – 54 с.
 17. От рождения до школы [Текст]: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: Мозаика Синтез, 2014. – 368 с
 18. Павлова Л.Н., Пилюгина Э.Г, Волосова Е.Б. Раннее детство: познавательное развитие. Методическое пособие. – М.: Мозаика Синтез, 2000. – 152 с.
 19. Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л./Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. – М.: Медицина, 1983. – 67 с.
 20. Панфилова М.А. Игротерапия общения./Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М.А. Панфилова. – М.: Издательство: Гном и Д, 2008. – 160 с.
 21. Примерная основная программа Детский сад по системе Монтессори. Составители: О. Борисова, В. Михайлова, Е. Хилтунен// Журнал для профессионалов Монтессори клуб (специальный выпуск).-2013. - №4.
 22. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Маленькие ступени. Университет Маккуэри, Сидней

23. Программа группы для детей от 8 месяцев до 3 лет работающей с использованием Монтессори-метода «Вместе с мамой». – М.: Общероссийский профессиональный союз Ассоциация Монтессори-педагогов России, 2010.
24. Роберт Л. Солсо. Когнитивная психология – пер. с англ. – М.: Тривола, 1996. Русское издание подготовлено по материалам 1988-1995г. изд. «Тривола». – 600с.
25. Саломатина И.В. Программа сенсорного развития для детей с грубыми множественными нарушениями // Дефектология. – 1998.-№2.Специальная педагогика[Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
26. Солнцева Л.И., Хорош С.М. Воспитание слепых детей раннего возраста. Советы родителям: Практическое пособие / Л.И. Солнцева, С.М. Хорош. – 2-е изд. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 128 с.
27. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М.: изд. «Полиграф сервис», 2000. – 124 с.
28. Сурдопедагогика [Текст]:учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова и др. под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 655с.
29. Сиротюк А.С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика. М.: ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.
30. Физиология сенсорных систем и высшей нервной деятельности: в 2 т. Т.1. // Физиология сенсорных систем: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Я.А. Альтмана, Г.А. Куликова - М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 288 с.
31. Шалаурова Е.В. Познавательная деятельность в процессе абилитации детей с множественной психомоторной патологией развития / Е.В. Шалаурова, А.Г. Соловьев, Е.А. Бочарова// Журнал медико-биологических исследований – 2015. - №3 – с.87-94

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица А.1 - Список детей с множественными нарушениями развития и нормы

№ п/п	имя, возраст	Диагноз	Время коррекционной работы	
			начало	конец
1	ребенок 3г.1мес.	ППЦНС, смешанного генеза, синдром угнетенного нарушения. Смешанный астигматизм обоих глаз. Очки для постоянного ношения	февраль 2019год	май 2019год
2	ребенок 3г. 3мес.	ППЦНС, смешанного генеза, ЗПМРР Сложный гиперметропический астигматизм OU	февраль 2019год	май 2019год
3	ребенок 3г.2м.	ППЦНС, смешанного генеза, ЗПМРР Смешанный астигматизм обоих глаз	февраль 2019год	май 2019год
4	ребенок 3г. 1м.	ППЦНС, смешанного генеза, ЗПМРР Сочетанная патология органов зрения. Частичная атрофия зрительных нервов обоих глаз. Гипоплазия диска зрительного нерва обоих глаз. Врожденный горизонтальный нистагм обоих глаз. Вторичное сходящееся альтернирующее косоглазие обоих глаз. Частичная аниридия обоих глаз. Очки для постоянного ношения.	февраль 2019год	май 2019год
5	ребенок 3г.	ППЦНС, смешанного генеза, ЗПМРР Частичная атрофия зрительных нервов обоих глаз. Гипоплазия диска зрительного нерва обоих глаз. Гиперметропия высокой степени обоих глаз. Врожденный горизонтальный нистагм обоих глаз. Вторичное сходящееся альтернирующее косоглазие обоих глаз. Частичная аниридия обоих глаз. Очки для постоянного ношения.	февраль 2019год	май 2019год

6	ребенок 3г.2м.	ППЦНС, смешанного генеза, ЗПМРР содружественное сходящееся с преобладанием левого глаза косоглазие. Сложный гиперметропический астигматизм ОД. Простой гиперметропический астигматизм ОС. Очки для постоянного ношения с окклюзией правого глаза на ½ дня постоянно.	февраль 2019год	май 2019год
7	ребенок 2г 9м	Алкогольная эмбриофетопатия, ППЦНС, смешанного генеза, синдром двигательных нарушений, ЗНПР. Сложный гиперметропический астигматизм	февраль 2019год	май 2019год
8	ребенок 2г 4м.	ППЦНС, смешанного генеза, эпилептич. синдром, ЗПМРР. Содружественное сходящееся с вертикальным компонентом косоглазие.	февраль 2019год	май 2019 год
9	ребенок 3г 3м	Задержка этапов развития на фоне перинатальных факторов Простой миопический астигматизм правого глаза. Гиперметропия слабой степени обоих глаз. Очки для постоянного ношения.	февраль 2019год	февраль2019год
10	ребенок 2г.	ППЦНС, с-м повышенной нервной возбудимости Сложный гиперметропический астигматизм	февраль 2019год	февраль 2019год
11	ребенок 2г.	ФУМС, врожденный стридор	февраль 2019год	февраль2019 год
12	ребенок 2г.3м.	Табачный синдром плода, задержка психоречевого развития. Сложный гиперметропический астигматизм. Очки для постоянного ношения.	февраль 2019год	февраль 2019год
13	ребенок 3г.1м	Алкогольная эмбриофетопатия, ППЦНС смешанного генеза Гиперметропия слабой степени обоих глаз.	февраль 2019год	февраль2019 год

14	ребенок 2г6м	ППЦНС, смешанного генеза Смешанный астигматизм обоих глаз. Очки для постоянного ношения	февраль 2019год	февраль 2019год
15	ребенок 2г 6м	ППЦНС, смешанного генеза Ретинопатия недоношенного, рубцовая фаза I степени левого глаза. Преретинопатия. Врожденная миопия слабой степени с астигматизмом обоих глаз.	февраль 2019год	февраль 2019год
16	ребенок 3г.	ППЦНС смешанного генеза, гидроцефальный синдром Смешанный астигматизм обоих глаз. Рефракционная амблиопия I степени обоих глаз. Очки для постоянного ношения.	февраль 2019год	февраль 2019год
17	ребенок 2г.		февраль 2019год	февраль 2019год
18	ребенок 2г.		февраль 2019год	февраль 2019год
19	ребенок 2г.		февраль 2019год	февраль 2019год
20	ребенок 2г.3м.		февраль 2019год	февраль 2019год
21	ребенок 2г.6м.		февраль 2019год	февраль 2019год
22	ребенок 2г.		февраль 2019год	февраль 2019год
23	ребенок 2г.		февраль 2019год	февраль 2019год
24	ребенок 2г.		февраль 2019 год	февраль 2019год

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Описание уровней

Для каждого задания нами были разработаны критерии оценки сформированности предметных действий. Выраженность каждого критерия в баллах от 1 до 3. На основании были выделены следующие уровни сформированности предметных действий:

Высокий уровень 59 - 75 баллов, средний уровень 42 - 58 баллов, низкий уровень 25 - 41 балл.

Высокий уровень 59 - 75 баллов

У детей сформирован пинцетный, захват щепотью и ладонный захват. Наблюдаются точные, фиксированные, уверенные, координированные, согласованные движения обеих рук в разных плоскостях (укачивание куклы, забивание кольшкков). Присутствует точность движений пальцев при выполнении предметных действий на горизонтальной плоскости (ровные, устойчивые постройки). Самостоятельное быстрое выполнение действий, использование всего материала, осторожная корректировка движений, правильный характер удерживания предметов, плавное слежение взглядом за предметом, прорисовывание деталей, ведение округлой линии, наличие штриховки (внутри и снаружи контура), правильное удерживание предметов (при рисовании, снятии колпачка фломастера).

Средний уровень 42 - 58 баллов

У детей сформирован ладонный захват, захват щепотью, чаще использование одной руки. Движения одной руки достаточно точные (устойчивые, не ровные постройки), движения обеих рук не точные, не уверенные, с корректировкой (задевания рукой «конструкции», переключивание предметов из одной руки в другую), согласованность движений рук в одной плоскости - с поворотом туловища. У детей замечено отвлечение при слежении взглядом за предметами, использование не всего материала (половины). В рисовании – наклонные, не четкие, прерывистые линии, попытки прорисовывания деталей в виде «каракулей», вместо штриховки – чиркание, снятие колпачка при помощи ладонного захвата. Иногда требовалась незначительная помощь взрослого (побуждение к

самостоятельному выполнению задания), иногда присутствовало проявление настойчивости при завершении задания, затрачено более длительное время.

Низкий уровень 25 - 41 балл

У детей сформирован ладонный захват (или кулаком) предметов и захват двумя руками. Испытывают трудности в координации движений рук, не уверенные, не точные движения, на горизонтальной плоскости (роняют материал на пол, большое количество предметов при захвате, не могут соединить предметы друг с другом), действуют с предметом размахистыми, резкими движениями (промахи, задевание рядом стоящих предметов). Дети не использовали весь материал (при постройке, снятии одежды), не следили взглядом за предметами, отвлекались на другие дела. Движения обеих рук не согласованные, резкие, без корректировки. Испытывали трудности при удерживании предметов (в кулаке, ладонью), при рисовании чаще еле заметные горизонтальные или вертикальные линии, встречалось сильное нажатие и прорывание листа. В рисовании нет прорисовывания деталей и штриховки, не могли самостоятельно снять колпачок фломастера. Потребовалось длительное время на выполнение заданий, выполнили часть заданий.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Методика проведения КЭ

Задание 1: Изучение уровня сформированного захвата предметов (выкладывание «дорожки» из палочек)

Ситуация специально подготовленная. Перед ребенком в коробке 7 палочек (счетный материал). Ребенку предлагают соединить концы палочек - выложить на столе дорожку. Педагог наблюдает, как ребенок берет палочки, как держит (захват) и двигает рукой, придерживает «конструкцию». Предлагает выполнить задание самостоятельно.

Таблица В.1 – Задание 1

критерий	высокий	балл	средний	балл	низкий	балл
количество палочек в дорожке	7-6	3	5-4	2	3	1
точность движения руки	не задевание остальных палочек	3	задевание остальных палочек	2	«соскальзывание», не уверенность	1
захват	двумя пальчиками	3	щепотью	2	двумя руками	1
количество палочек при захвате	по одной штуке	3	по две – три штуки	2	несколько штук	1
координация действий руки	плавное, с корректировкой	3	осторожное, с корректировкой	2	резкое, без корректировки	1
всего баллов	15 - 12		11 - 9		8 - 5	

Задание 2: Изучение уровня сформированности соотносящихся действий с предметами

Ситуация специально подготовленная. Ребенку предлагают до 9 кубиков для постройки башни. Кубики ставятся один на другой по вертикали. Предлагают выполнить задание самостоятельно.

Таблица В.2 – Задание 2

критерий	высокий	балл	средний	балл	низкий	балл
количество кубиков	9-8	3	7-6	2	5-4	1
устойчивость постройки	границы совпадают	3	не ровно стоят	2	падение кубиков	1
точность движений рук	точность обеих рук	3	точность одной руки	2	резкое движение	1
время, затраченное на постройку	1 минута	3	2 минуты	2	3-4 минуты	1
всего баллов	12 - 10		9 - 7		6 - 4	

Задание 3: Изучение уровня согласованности действий обеими руками

Ситуация специально подготовленная. Перед ребенком кукла в одежде. Предлагают раздеть куклу (снять шапку, сапоги, носки), затем покачать куклу («убаюкать»). Предлагают выполнить задание самостоятельно.

Таблица В.3 – Задание 3

критерий	высокий	балл	средний	балл	низкий	балл
количество предметов одежды	4-3 шт.	3	2 шт.	2	1 шт.	1
детализированность действий	точные, фиксированные действия двумя руками	3	перекладывание из руки в руку	2	не точность, стягивание предмета одежды	1
время снятия одежды	2-3 минуты	3	4-5 минут	2	6-7 минут	1
действия обеими руками	согласованность движений рук в разных плоскостях	3	согласованность движений рук в одной плоскости	2	не действует двумя руками	1
всего баллов	12 - 10		9 - 7		6 - 4	

Задание 4: Изучение уровня сформированности орудийных предметных действий (забивание колышков).

Ситуация специально подготовленная. Перед ребенком ящик с колышками (вставленными в отверстия) и молоток. Ребенку предлагают забить колышки молотком. Педагог наблюдает, как используется молоток (удерживание, зрительное соотнесение, слежение за предметом) при выполнении задания. Предлагает выполнить задание самостоятельно.

Таблица В.4 - Задание 4

критерий	высокий	балл	средний	балл	низкий	балл
захват	ладонный	3	щепотью	2	другой	1
характер удерживания предмета	правильное удерживание молотка одной рукой	3	не правильное удерживание молотка, двумя руками	2	не удерживание молотка, падение молотка	1
слежение взглядом за предметом	плавное слежение за молотком	3	слежение за молотком с отвлечением	2	не следит за молотком	1
количество забитых колышков	8 шт.	3	5 шт.	2	3-4 шт.	1
время, затраченное на забивание колышков	2-3 мин.	3	4-5 мин.	2	6-7 мин.	1
всего баллов	15 - 12		11 - 9		8 - 5	

Задание 5: Изучение уровня сформированности тонких моторных орудийных предметных действий

Ситуация специально подготовленная. Перед ребенком лист бумаги и фломастер. Ребенку предлагают нарисовать шарик (с ниточкой). Педагог наблюдает, как используется фломастер (ребенок снимает колпачок), как держит (захват) и двигает рукой, есть ли прорисовывание деталей (нити), штриховка внутри контура, придерживание другой рукой листа. Предлагает выполнить задание самостоятельно.

Таблица В.5 – Задание 5

критерий	высокий	балл	средний	балл	низкий	балл
захват	пинцетный	3	щепотью	2	ладонный	1
характер линий	округлая, кривая	3	наклонная	2	прямая (горизонтальная вертикальная)	1
согласованность движений обеих рук	придерживает другой рукой, не соскальзывает	3	не уверенно придерживает, соскальзывает	2	непридерживает рукой лист	1
прерывистость линий	плавная непрерывная линия	3	не четкая, прерывистая линия	2	еле заметная линия или рвет лист	1
прорисовывание деталей	прямая линия (нить)	3	«каракули»	2	нет детали (нити)	1
характер штриховки	внутри контура и снаружи	3	чиркание	2	нет штриховки	1
снятие колпачка	щепотью	3	ладонным захватом	2	колпачок не снял	1
всего баллов	21 - 19		18 - 14		13 - 7	

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Результаты констатирующего эксперимента

группа А - дети с множественными нарушениями развития, группа Б - нормотипичные дети

Таблица Г.1 – Протокол исследования группы А

В баллах

имя ребенка	1 задание					2 задание					3 задание					4 задание					5 задание					итог		
ребенок 1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	38
ребенок 2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	52
ребенок 3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	56
ребенок 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	27
ребенок 5	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	41
ребенок 6	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	28
ребенок 7	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	39	
ребенок 8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	49	
ребенок 9	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	36	
ребенок 10	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	43	
ребенок 11	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	56	
ребенок 12	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	33	
ребенок 13	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	31	
ребенок 14	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	38	
ребенок 15	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	34	
ребенок 16	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	31	

Таблица Г.2 – Протокол исследования группы Б

В баллах

имя ребенка	1 задание					2 задание					3 задание					4 задание					5 задание					ИТОГ				
ребенок 1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	65
ребенок 2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	72	
ребенок 3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	72	
ребенок 4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	72		
ребенок 5	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	68		
ребенок 6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	70		
ребенок 7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	50		
ребенок 8	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	53		

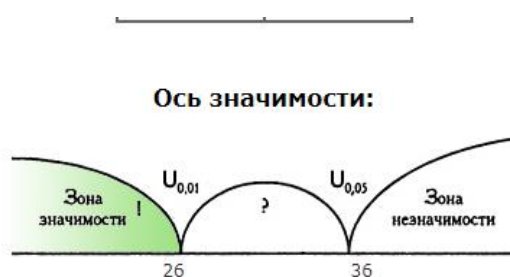
Таблица Г.3 – Выполнение заданий группы А

имя ребенка	1 зад. уровень	2 зад. уровень	3 зад. уровень	4 зад. уровень	5 зад. уровень	уровень
ребенок 1	8 н	7 н	6 н	6 н	11 с	низкий
ребенок 2	10 с	9 с	8 н	11 с	14 с	средний
ребенок 3	11 с	8 с	9 с	12 в	16 с	средний
ребенок 4	5 н	4 н	4 н	6 н	8 н	низкий
ребенок 5	7 н	6 н	7 н	9 с	12 н	низкий
ребенок 6	6 н	4 н	6 н	5 н	7 н	низкий
ребенок 7	7 с	6 н	7 с	6 н	10 н	низкий
ребенок 8	10 с	8 с	9 с	9 с	13 н	средний
ребенок 9	7 н	6 н	7 с	6 н	10 н	низкий
ребенок 10	8 н	7 н	8 с	7 н	13 н	средний
ребенок 11	10 с	9 с	9 с	10 с	18 с	средний
ребенок 12	7 н	5 н	5 н	6 н	10 н	низкий
ребенок 13	6 н	5 н	5 н	6 н	9 н	низкий
ребенок 14	8 н	6 н	6 н	8 н	10 н	низкий
ребенок 15	6 н	5 н	5 н	8 н	8 н	низкий
ребенок 16	6 н	5 н	5 н	7 н	8 н	низкий

Таблица Г.4 - Выполнение заданий группы Б

имя ребенка	1 зад. уровень	2 зад. уровень	3 зад. уровень	4 зад. уровень	5 зад. уровень	уровень
ребенок 1	14 в	12 в	11 в	10 с	18 с	высокий
ребенок 2	15 в	12 в	11 в	14 в	20 в	высокий
ребенок 3	14 в	11 в	12 в	14 в	21 в	высокий
ребенок 4	15 в	12 в	12 в	13 в	20 в	высокий
ребенок 5	13 в	12 в	11 в	12 в	20 в	высокий
ребенок 6	15 в	12 в	11 в	13 в	19 в	высокий
ребенок 7	10 с	8 с	8 с	10 с	14 с	средний
ребенок 8	11 с	8 с	8 с	11 с	15 с	средний

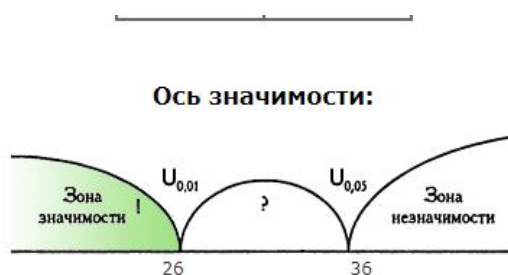
Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(3)$ находится в зоне значимости.

Рисунок Г.1 – Достоверность различий уровней сформированного захвата предметов

На рисунке Г.1 видно, что полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, следовательно, можно сделать вывод о том, что различия достоверны.



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(3)$ находится в зоне значимости.

Рисунок Г.2 – Достоверность различий уровней сформированности соотносящих действий с предметами

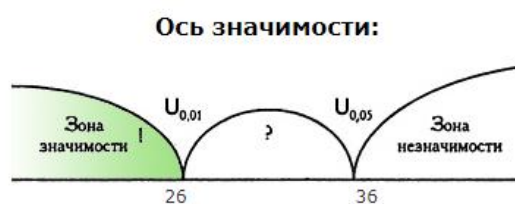
На рисунке Г.2 видно, что полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, следовательно, можно сделать вывод о том, что различия достоверны.



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(8)$ находится в зоне значимости.

Рисунок Г.3 – Достоверность различий уровней согласованности действий обеими руками.

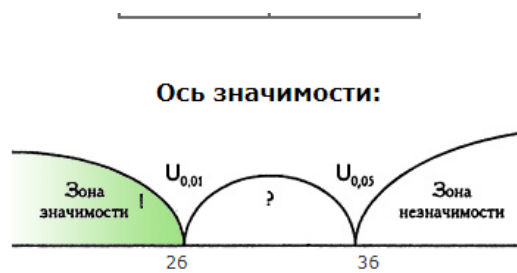
На рисунке Г.3 видно, что полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, следовательно, можно сделать вывод о том, что различия достоверны.



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(7)$ находится в зоне значимости.

Рисунок Г.4 – Достоверность различий уровней сформированности орудийных предметных действий

На рисунке Г.4 видно, что полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, следовательно, можно сделать вывод о том, что различия достоверны.



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(5)$ находится в зоне значимости.

Рисунок Г.5 - Достоверность различий уровней сформированности тонких моторных оружейных действий

На рисунке Г.5 видно, что полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, следовательно, можно сделать вывод о том, что различия достоверны.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Планирование работы по формированию предметных действий

Таблица Д.1 – План работы по формированию предметных действий в зоне упражнений с водой

месяц	задачи	оборудование	упражнения
февраль	<ul style="list-style-type: none"> - учить координировать движения обеих рук - поддерживать познавательную активность в процессе упражнений с водой - упражнять в переливании воды с использованием половника 	Два тазика Половник Два кувшинчика Лейка Фартуки	«Наливаем-выливаем» «Журчит вода» «Делая как я» «Налей из носика»
март	<ul style="list-style-type: none"> - развивать зрительно-двигательную реакцию - получать знания о свойствах предметов через чувственный опыт - побуждать к эмоциональному реагированию - учить координировать движения рук - формировать умение вылавливать предметы с помощью различных инструментов 	Таз мельница Фигурки «Аква» Набор сосудов разных форм Сито шарики	«Водяная мельница» «Вылавливаем с помощью сита» «Плავает кораблик»
апрель	<ul style="list-style-type: none"> -продолжать формировать правильный захват (ладонный) - учить детей действовать с резиновыми, пластмассовыми материалами, камнями и т.д. -координировать работу руки и глаза 	Мелкие предметы из разных материалов Сачок Тазики	«Тонет не тонет» «Тяжелый и легкий» «Рыбаки» «Магнитная рыбалка»
май	<ul style="list-style-type: none"> -формировать навык зрительного контроля ошибок -познакомить с приемом переливания грушей - развивать потребность выполнять работу самостоятельно - учить узнавать предметы на ощупь 	Стаканы с водой Двойная миска Резиновая груша	«Водичка» «Как носик» «Переливаем» «Журчит-не журчит» «Помощники»

Продуктивная деятельность дает возможность тренировки мелкой моторики и гармонизации деятельности различных групп мышц. С помощью красок ребенок получает представление что при помощи движения руки можно создавать образы.

Рисование кистью хорошо развивает мелкую моторику, что влияет не только на умение ребенка использовать свои руки, но и способствует выделению указательного пальца, формированию пинцетного захвата.

Таблица Д.2 – План работы по формированию предметных действий у детей раннего возраста в зоне работы с кистью и краской

месяц	задачи	потребность	тема
март	<ul style="list-style-type: none"> - активизация мелкой моторики рук - активизация орудийных движений рук - знание основных цветов 	<ul style="list-style-type: none"> - рассматривание изображений - работа с предметами, оставляющими след (гуашь, краски) - создание цветных пятен 	<ul style="list-style-type: none"> «Пальчик - помогайчик» «Какая фигура»
март	<ul style="list-style-type: none"> - активизация мелкой моторики рук - рисование внутри контура - формирование захвата двумя пальчиками 	<ul style="list-style-type: none"> - рассматривание изображений - заполнение контура - выбор цвета краски 	<ul style="list-style-type: none"> «Закрась животное» «Ах, какие краски»
апрель	<ul style="list-style-type: none"> - развитие тонкой моторики - формирование правильного захвата - оставление следов в виде линий и кругов 	<ul style="list-style-type: none"> - соблюдение правил - ведение округлых и прямых линий - потребность в завершении и оформлении работы 	<ul style="list-style-type: none"> «Колеса у машины» «Гараж»
апрель	<ul style="list-style-type: none"> - составление простейшей композиции -- рисование узнаваемых образов - формирование захвата двумя пальчиками 	<ul style="list-style-type: none"> - заполнение всего предоставленного пространства - рассматривание изображений - рисование образа 	<ul style="list-style-type: none"> «Штампики» «Наши игрушки» «Следы на дорожке»
май	<ul style="list-style-type: none"> - знание названий окружающих предметов - формирование правильного захвата - развитие тонкой моторики 	<ul style="list-style-type: none"> - рассматривание изображений - потребность в продуктивной деятельности - поддержание порядка 	<ul style="list-style-type: none"> «Помощники» «Волшебная картина»

Песочная терапия один из методов коррекционного воздействия. Так как при манипуляции с песком создаются визуальные образы. Используется сухой песок. Песок используется для формирования движений руки, формирует пространственные представления, корректирует эмоциональную сферу и т.д.

Таблица Д.3 – План работы по развитию предметных действий у детей раннего возраста в зоне работы с сыпучими материалами

месяц	задачи	оборудование	игровые упражнения
февраль	-учить сенсомоторной координации рук -развивать чувствительность пальцев -учить согласовывать движения обеих рук	Сортировка природного материала (крупа, горох, фасоль) Пересыпание ложкой	«Сыплем» «Чисто» «Горошки»
март	- учить способам сортировки природного материала - учить пересыпанию из одной емкости в другую -развивать зрительный контроль -развивать пинцетный захват	Просеивание через сито Крупа и спрятанные в ней игрушки Нанизывание на шнурок «Переключивание ложкой»	«Что осталось» «Бусы» «Разложи в тарелки»
апрель	- учить выбирать предметы по образцу на ощупь -учить пересыпанию ложкой - развивать тактильное восприятие - развивать умение соотносить, делать выводы -формировать захват, адекватные действия с предметами -учить сортировать предметы продолжать учить рисованию на песке	«Чудесный мешочек» с набором природного материала Пересыпание гороха из кувшина в кувшин Ложки и емкости	«Найди такую же» «Полный - пустой» «Как клювик» «Помощники»
май	- развивать точные движения кисти -учить переключиванию ложкой -учить находить спрятанные предметы -учить рисованию на песке -автоматизировать навыки работы с сыпучими материалами	Ящик с картиной (с кварцевым песком) Мелкие предметы в песке Рыхлители (грабельки) Ложки емкости с мелкой крупой	«Искатели клада» «Дорожки на песке» «Ямки»

Таблица Д.4 - Цикл занятий по формированию предметных действий на занятиях с использованием сказок

месяц	задачи	упражнения	навыки
февраль «Песочная сказка»	-обучение предметным действиям -активизация мелкой моторики рук -развитие концентрации внимания и выдержки	Лепим куличики (совок, формочка) Режем стекой на части Положим на тарелки Ищем мелкие предметы в песке	-становление причинно-следственных связей -координация работы руки и глаза -алгоритмизация деятельности -зрительный контроль ошибок
март «Теремок»	-развитие восприятия и перцептивных достижений -формирование умения самостоятельно преодолевать трудности -активизация мелкой моторики	Вылавливаем камешки Собираем цветы в корзину Вырываем морковку на грядке Забиваем колышки Сортируем природный материал Поливаем цветы	-освоение сложных алгоритмов деятельности -получение знаний о свойствах предметов -координированная работа обеих рук -использование инструментов по назначению
апрель «Курочка Ряба»	- активизация мелкой моторики рук -обучение движению руки в горизонтальной плоскости -обучение поведению в игре и в быту -обучение общению	Рисуем на песке при помощи вспомогательных средств Сортируем зернышки для курочки	-зрительный контроль ошибок -потребность в выборе материала -получение знаний о свойствах предметов -манипуляция предметами с помощью пальцев -точные движения кисти -воспроизведение алгоритма сложных действий
май «Петух и краски»	-стимулирование самостоятельной деятельности -развитие тонких орудийных действий -структурирование отдельных задач -обучение поведению в быту	Рисуем кистью хвост Открываем банку (закрываем краску) Пересыпаем зерно	-координированная работа руки и глаза -осуществление «пинцетного» захвата с помощью большого и указательного пальцев -использование бытовых приборов по назначению -алгоритмизация деятельности -контроль и оценка своих действий

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Результаты Контрольного эксперимента

группа А – экспериментальная, группа Б – контрольная

Таблица Е.1 – Протокол исследования группы А

В баллах

имя ребенка	1 задание					2 задание					3 задание					4 задание					5 задание					и т о г			
ребенок 1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	4		
ребенок 2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	6		
ребенок 3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	7		
ребенок 4	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	3		
ребенок 5	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	4		
ребенок 6	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	3		
ребенок 7	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	4		
ребенок 8	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5		
																											4		

Таблица Е.2 - Протокол исследования группы Б

В баллах

имя ребенка	1 задание баллы					2 задание баллы					3 задание баллы					4 задание баллы					5 задание баллы					и т о г			
ребенок 9	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	3		
ребенок10	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	4		
ребенок11	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	5		
ребенок12	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	3		
ребенок13	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	3		
ребенок14	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	3		
ребенок15	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	3		
ребенок16	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	3		
																											1		

Таблица Е.3 - Выполнение заданий группы А

В баллах

имя ребенка	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	уровень
ребенок 1	9	7	7	8	12	средний
ребенок 2	12	11	10	13	19	высокий
ребенок 3	14	12	12	15	20	высокий
ребенок 4	7	6	6	8	10	низкий
ребенок 5	8	6	6	8	10	низкий
ребенок 6	7	6	7	8	10	низкий
ребенок 7	10	7	8	9	11	средний
ребенок 8	10	9	10	11	14	средний

Таблица Е.4 - Выполнение заданий группы Б

В баллах

имя ребенка	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	уровень
ребенок 9	8	7	7	7	10	низкий
ребенок 10	7	7	8	7	13	средний
ребенок 11	10	9	9	10	18	средний
ребенок 12	7	6	5	6	9	низкий
ребенок 13	6	5	5	6	9	низкий
ребенок 14	9	6	7	8	11	низкий
ребенок 15	6	5	6	8	11	низкий
ребенок 16	7	5	6	7	10	низкий

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни



Рисунок Е.1 - Достоверность различий уровней сформированного захвата предметов

На рисунке Е.1 видно, что полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости, следовательно, разница не достоверна.

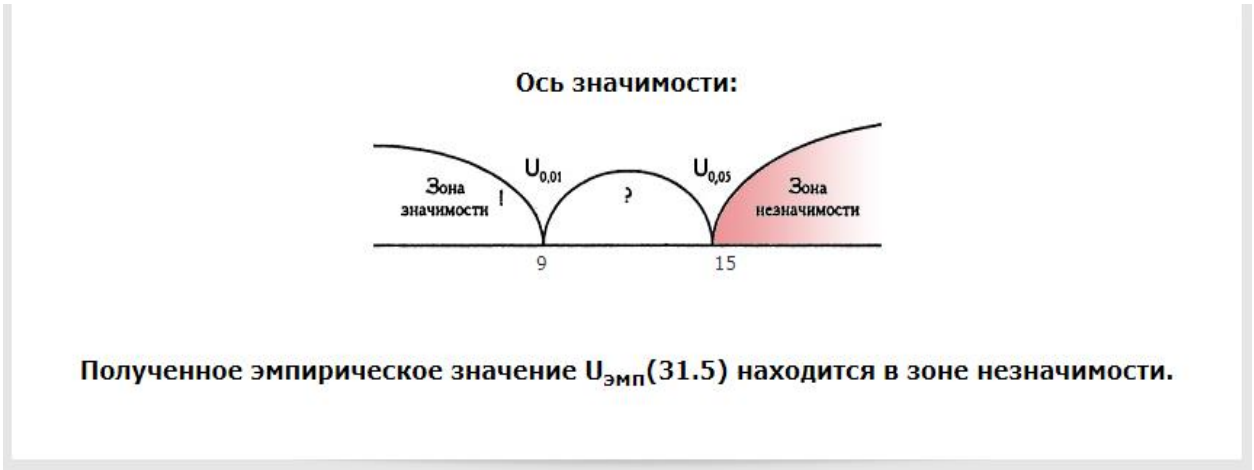


Рисунок Е.2 – Достоверность различий уровней сформированности соотносящих действий с предметами

На рисунке Е.2 видно, что полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости, следовательно, разница не достоверна.

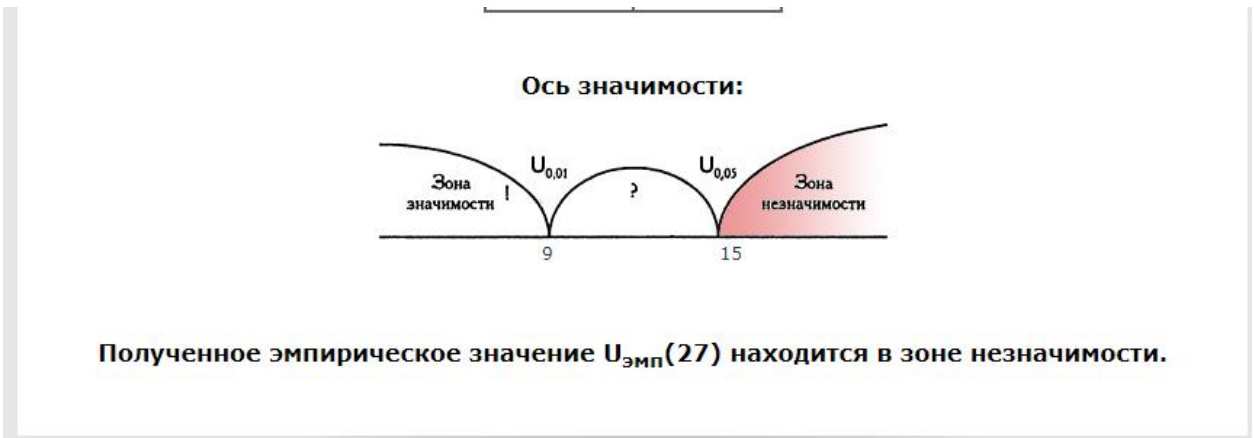


Рисунок Е.3 – Достоверность различий уровней согласованности действий обеими руками

На рисунке Е.3 видно, что полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости, следовательно, разница не достоверна.



Рисунок Е.4 – Достоверность различий уровней сформированности орудийных предметных действий

На рисунке Е.4 видно, что полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости, следовательно, разница не достоверна.

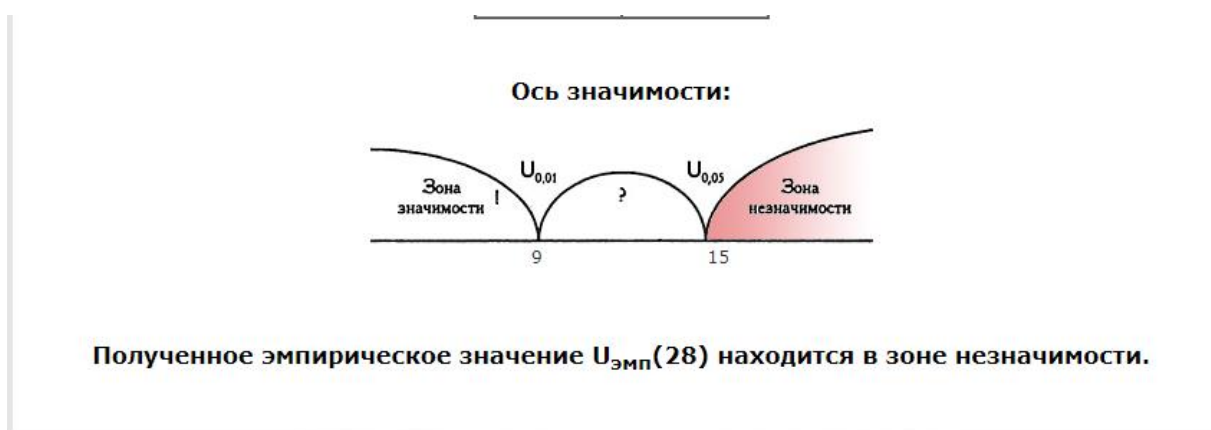


Рисунок Е.5 – Достоверность различий уровней сформированности тонких моторных орудийных действий

На рисунке Е.5 видно, что полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости, следовательно, разница не достоверна.

Таблица Е.5 -.Результаты исследований

В баллах

имя ребенка	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Динамика
Группа А			
ребенок 1	38	43	+
ребенок 2	52	65	+
ребенок 3	56	73	+
ребенок 4	27	37	+

ребенок 5	41	44	+
ребенок 6	28	38	+
ребенок 7	39	45	+
ребенок 8	49	54	+
Группа Б			
ребенок 9	36	39	+
ребенок 10	43	42	+
ребенок 11	56	56	+
ребенок 12	33	33	+
ребенок 13	31	31	+
ребенок 14	38	41	+
ребенок 15	34	36	+
ребенок 16	31	35	+

Таблица Е.6 – Сравнительные данные исследования

Группа Эксперимент	Высокий уровень,%	Средний уровень,%	Низкий уровень,%	Общее количество баллов, всего
Группа А Констатирующий	2,5%	40%	57,5%	328
Группа Б Констатирующий	0%	20%	80%	302
Группа А Контрольный	25%	32,5%	42,5%	399
Группа Б Контрольный	0%	27,5%	72,5%	313

Выпускная квалификационная работа выполнена мной самостоятельно. Используемые в работе материалы и концепции из опубликованной научной литературы и других источников имеют ссылки на них.

Один экземпляр работы сдан на кафедру.

«_____» _____ 2019 г.

(подпись)

Ю.С. Ненашева