

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В. П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

КОЗИЙ СОФИЯ ВАСИЛЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

Направление подготовки 44.03.03
Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Дошкольная дефектология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой: к.п.н., доцент О.Л. Беляева



(дата, подпись)

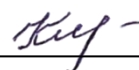
Руководитель: к.п.н.,
доцент кафедры коррекционной педагогики И.Б. Агаева



(дата, подпись)

Дата защиты _____

Обучающийся Козий С.В.



(дата, подпись)

Оценка _____

(прописью)

Красноярск, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1. Усвоение сенсорных эталонов детьми дошкольного возраста	8
1.2. Психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития	13
1.3. Проблемы формирования сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития	18
1.4. Пути преодоления трудностей формирования сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития	23
Выводы по 1 главе.....	30
ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	32
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	32
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	45
2.3. Дифференцированные методические рекомендации по формированию сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития	56
Выводы по 2 главе.....	86
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	94
ПРИЛОЖЕНИЯ	101

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время среди детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, и детей-инвалидов исследователями выделена категория детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее — ТМНР), они составляют около 40% контингента специальных образовательных учреждений дошкольного образования. Эти дети имеют специфические особенности развития и специфические потребности, нуждаются в обязательном комплексном сопровождении. С каждым годом количество детей с ТМНР увеличивается, что является основанием для более детального изучения данной категории детей.

Сопровождение детей с ТМНР осуществляется в соответствии с нормативно-правовыми документами. Основным законодательным актом, регулирующим образование детей с ограниченными возможностями в Российской Федерации, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». Данный закон признал на государственном уровне право всех детей на образование.

При сопровождении детей данной группы так же опираются на Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года № 1599 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта для обучения учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». В этом документе закреплены права детей с ТМНР, которые ранее были исключены из образовательного пространства, на получение доступного им образования в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Проблему сенсорного развития нормально развивающихся детей и дошкольников с нарушениями развития исследовали многие известные ученые и педагоги (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Л. Венгер, С.Я. Рубенштейн, Е.А. Стребелева, А.А. Катаева, Р.А. Курашова и др.).

В своих работах проблему развития восприятия и формирования сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР тем или иным образом затрагивали: И.М. Бгажнокова, Т.А. Баилова, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, А.М. Царёв, Л.А. Головчиц, Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына.

Актуальность проблемы формирования сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР заключается в том, что познание ребенком окружающего мира начинается с восприятия и ощущения в целом предметов и явлений окружающего мира. Дети старшего дошкольного возраста с ТМНР не проявляют интереса к окружающему миру, у них самостоятельно не формируются сенсорные эталоны, поэтому необходимо обогащать и накапливать чувственный опыт таких детей, заниматься их сенсорным развитием. Обеспечить усвоение детьми сенсорных эталонов — это значит сформировать у них представления об основных разновидностях каждого свойства предмета. Это является важным аспектом для дальнейшей жизни данной группы детей в социуме.

Изучение общей и специальной литературы позволило сформулировать **противоречие** между существующими известными трудностями в формировании сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с ТМНР и недостаточной разработанностью теоретического и практического аспектов данной проблемы.

Проблема исследования заключается в определении особенностей сформированности сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР. Несмотря на актуальность темы, проблема недостаточно изучена. В специальной современной литературе освещается в малой степени, но обладает высокой теоретической и практической значимостью, играет важную роль в развитии детей данной группы и имеет большое значение для теории и практики коррекционной педагогики и психологии. Приобретает все большую актуальность, в связи с резким увеличением числа детей с ТМНР. Необходимо искать новые пути, разработать методику по проблеме сформированности сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР.

Цель исследования: теоретически изучить и определить особенности сформированности сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР.

Объект исследования: сенсорные эталоны старших дошкольников с ТМНР.

Предмет исследования: сформированность сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что развитие сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР будет характеризоваться такими специфическими особенностями, как: несформированность сенсорных эталонов цвета, формы, величины, ориентировки в пространстве; трудности в интеграции сенсорной информации; нарушения процесса восприятия и представлений о свойствах предметов, объектов и явлениях окружающего мира.

Задачи исследования:

1) Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме сформированности сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР.

2) Изучить уровень сформированности сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР.

3) Составить дифференцированные методические рекомендации по формированию сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР.

В соответствии с поставленной целью, задачами, гипотезой исследования нами использовались **теоретические и эмпирические методы исследования.**

К теоретическим методам относятся — анализ, систематизация, обобщение психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования.

К эмпирическим — педагогическое наблюдение за детьми, беседа, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили:

1) концептуальные положения о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский);

2) учение о компенсации нарушенных функций (Л.С. Выготский);

3) учение о сложной структуре нарушения и его роль в развитии современных представлений о комплексном дефекте (Л.С. Выготский);

4) учение о роли специального обучения детей с отклонениями в развитии на разных возрастных этапах (Л.С. Выготский, М.В. Жигорева, Н.Н. Малофеев, М.С. Певзнер);

5) современные представления об особенностях работы и особых образовательных потребностях детей с ТМНР (Т.А. Баилова, М.Г. Блюмина, Л.А. Головчиц, Я. Ван Дайк, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, Т.Н. Симонова, А.М. Царев).

Теоретическая значимость работы. Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях сформированности сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР.

Практическая значимость работы. Практическая значимость заключается в составлении дифференцированных методических рекомендаций по формированию сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР. Методический материал будет полезен учителям-дефектологам и другим специалистам дошкольных образовательных учреждений.

Организация исследования.

Исследование проводилось на базе КГБУ СО «Психоневрологического интерната для детей «Солнышко» пгт. Березовка. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ТМНР. Исследование осуществлялось в три этапа:

I этап (с сентября по октябрь) — проводилось изучение психолого-педагогической, медицинской литературы по проблеме исследования, определялась целевая установка задач, разрабатывалась рабочая гипотеза, определялись исходные теоретические положения, базы исследования;

II этап (с ноября по март) — организовано исследование, в течение которого проводился констатирующий эксперимент;

III этап (с апреля по май) — завершен эксперимент, обобщены полученные материалы по количественному и качественному анализу результатов исследования, разработаны дифференцированные методические рекомендации, уточнены выводы и оформлен текст.

Структура выпускной квалификационной работы.

Работа состоит из: введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений. Основной текст выпускной квалификационной работы составляет 106 страниц, включает 61 источник.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Усвоение сенсорных эталонов детьми дошкольного возраста

Сенсорные эталоны — выработанные человечеством представления о чувственно воспринимаемых свойствах и отношениях объектов, которые предлагаются ребенку для усвоения и использования эталонов в качестве образцов при обследовании объектов и анализе их свойств в последующей жизни [24, с. 46].

Впервые термин «сенсорные эталоны» предложил А.В. Запорожец при разработке теории развития восприятия путём формирования перцептивных действий. В сенсорных эталонах закреплены основные, существенные качества объектов окружающего мира. Они вырабатывались обществом на протяжении всей истории человечества.

Ниже перечислены основные виды сенсорных эталонов: шкала музыкальных звуков; звуковысотный ряд; система цветов спектра; система решётки фонем различных языков; система геометрических форм; шкалы величин; пространственные и временные ориентировки [43, с. 61].

Процесс усвоения сенсорных эталонов, который осуществляется вместе с адаптацией восприятия к индивидуальным условиям существования индивидуума, называют сенсорным воспитанием. Сенсорные эталоны считаются оперативными единицами восприятия и используются для изучения воспринимаемого объекта и оценки его свойств [13, с. 201].

Известно, что структурными единицами процесса восприятия являются перцептивные действия. По мнению А. В. Запорожца термин «перцептивные действия» обозначает такие действия, которые обеспечивают сознательное выделение того или иного аспекта чувственно заданной ситуации, а также преобразование сенсорной информации, приводящее к построению образа, адекватного предметному миру и задачам деятельности ребенка [24].

Перцептивные действия способствуют преобразованию сенсорной информации, при этом создаётся образ, адекватный окружающему миру. Для того

чтобы субъективный образ был опознан, необходимо сравнить его с соответствующим эталоном, который хранится в долговременной памяти. Формирование образа и опознание образа – это неделимые составляющие сенсорно-перцептивного процесса. Свойства всех предметов воспринимаются как разные виды и сочетания уже знакомых образов. Развитие перцептивных действий ребёнка происходит на порядок быстрее и эффективнее, если имеется возможность сопоставить воспринимаемые объекты с соответствующими эталонами.

Период дошкольного детства является периодом глубокого сенсорного развития ребенка, то есть совершенствования его ориентировки во внешних свойствах и отношениях объектов и предметов, в пространстве и времени. Русский педагог К. Д. Ушинский неоднократно подчеркивал идею о том, что ребенок мыслит цветами, звуками, образами [52].

В работах Л.А. Венгера и Э.Г. Пилюгиной дано определение, что «сенсорное развитие — это развитие, которое направлено на совершенствование восприятия и представлений детей о внешних свойствах предметов и объектов окружающего мира». Так же не раз указывается, что оно должно строиться с учетом изученных закономерностей данного развития [10].

На протяжении всего дошкольного периода складываются три основных вида действий восприятия: действия идентификации, действия отнесения к эталону и моделирующие действия. Действия идентификации выполняются в случае, когда свойство воспринимаемого предмета полностью совпадает с сенсорным эталоном, идентично ему (помидор круглый, как мяч). При определении формы предмета, дошкольники используют в качестве образцов простейшие геометрические фигуры, прибегают к прикладыванию их к предмету (методом проб и ошибок) и таким путем устанавливают сходство и различие, позже дети учатся пользоваться зрительным соотношением. Когда ребенку нужно определить цвет предмета, он также на первых порах пытается использовать реальный образец (цветной карандаш, цветную палочку, цветной кубик).

Как говорил Л.А. Венгер: «Воспринимая предметы и действуя с ними, ребенок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др. При восприятии музыки он учится следить за мелодией, выделять отношения звуков по высоте, улавливать ритмический рисунок, при восприятии речи - слышать тончайшие различия в произношении сходных звуков» [9, с.187].

В дошкольном возрасте значительно совершенствуется умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов, последовательность событий и разделяющие их промежутки времени. Сенсорное развитие старшего дошкольника включает две взаимосвязанные стороны - усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми действиями восприятия, позволяющими более полно воспринимать окружающий мир.

Для детей дошкольного возраста крайне важно сенсорное воспитание — воспитание умения видеть, слышать, осязать, т.е. воспринимать окружающий мир; формировать чувственное познание на основе развития ощущений и восприятия [2, с.185]. Как правило, усвоение сенсорных эталонов происходит в процессе продуктивной деятельности детей. Наиболее полно дети осваивают эталоны формы, цвета, величины при рисовании, создании аппликаций и поделок, а также при конструировании из различных материалов. Например, при постройке конструкций из кубиков, ребенок создает башни и тем самым усваивают эталон формы — квадрат, а так же эталоны величины — высокая башня, низкая башня.

Без специально организованного сенсорного воспитания дети младшего дошкольного возраста вначале усваивают только некоторые эталоны (формы круга и квадрата, треугольника, красный, желтый, зеленый и синий цвета), так как данные эталоны встречаются намного чаще других и они просты в восприятии. Значительно позднее дошкольники усваивают представления о таких формах, как: треугольник, прямоугольник, овал, ромб. А так же о таких эталонах цвета, как: оранжевый, голубой, фиолетовый и разнообразных оттенках цветов. В процессе

сенсорного воспитания происходит усложнение продуктивных видов деятельности, это ведет к тому, что ребенок постепенно усваивает все новые эталоны формы, величины и цвета и примерно к четырём - пяти годам овладевает сравнительно полным их набором [9, С. 188 — 190].

От усвоения отдельных эталонов формы, цвета ребенок пяти — шестилетнего возраста переходит к усвоению связей и отношений между ними, представлений о признаках, по которым свойства предметов могут изменяться. При помощи специально организованной деятельности дети старшего дошкольного возраста усваивают то, что одна и та же форма может варьироваться по величине углов, соотношению осей или сторон, что формы можно сгруппировать. Кроме общих эталонов величины у детей складываются представления об отдельных ее измерениях — длине, ширине, высоте [36].

Совершенствование представлений о цвете приводит к усвоению цветовых тонов спектра. Ребенок узнает об изменяемости каждого цвета по насыщенности, о том, что цвета разделяются на теплые и холодные, знакомятся с мягкими, пастельными и резкими, контрастными сочетаниями цветов. В процессе речевого общения старшие дошкольники усваивают образцы, соответствующие системе звуков родного языка, в процессе музыкальной деятельности — образцы звуковысотных и ритмических отношений и т.д. [24, с. 131].

У детей пяти и шести лет появляется стремление более последовательно обследовать и описывать предметы. При рассмотрении они рассматривают предмет в руках, щупают его, обращая внимание на его особенности. Только к семи годам можно наблюдать вполне систематическое планомерное рассматривание предмета. Такие дети уже не нуждаются в том, чтобы держать предмет в руках, они вполне успешно описывают его свойства, пользуясь только зрительным соотнесением. У детей шести лет глаз движется почти исключительно по контуру фигуры. В процессе осязательного ознакомления с фигурами дети шести лет более или менее полно ощупывают контур фигуры кончиками пальцев [27, С. 102 — 103].

Пытаясь воспроизвести в рисунке, конструкции, аппликации сложную форму, ребенок дошкольного возраста действует путем зрительного соотнесения. Созданные им продукты деятельности представляют собой более или менее точные модели предметов. Соотнося эти модели с предметами, ребенок замечает ошибки, несоответствия, учится их исправлять. Так формируется умение расчленять на составные части сложную форму предметов, устанавливать, как эти части расположены, связаны между собой. Моделирование превращается в способ анализа формы предмета [27, С.104 — 105].

Г.А. Урунтаева писала: «Обучение действиям восприятия, так же как ознакомление с сенсорными эталонами, проводят в связи с обучением детей продуктивным видам деятельности. Особое значение приобретает сенсорное воспитание для развития слухового восприятия. Существенное значение при этом имеют и движения рук, ног, всего корпуса, которые помогают ребенку уловить ритм музыкальных произведений или стихов» [50].

Следовательно, развитие сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нормативным развитием, характеризуется тем, что они умеют различать форму предметов: круглую, треугольную, четырехугольную; измерять и сравнивать длину, ширину, высоту предметов; различать цвета и оттенки; дифференцировать звуки разного происхождения; определять расположение предмета по отношению к себе, положение предмета относительно других предметов (слева, справа, сверху, снизу, спереди, сзади, между ними, рядом), ориентироваться на листе бумаги (слева, справа, сверху, снизу, посередине).

Таким образом, сенсорные эталоны — выработанные человечеством представления о чувственно воспринимаемых свойствах и отношениях объектов, которые предлагаются ребенку для усвоения и использования эталонов в качестве образцов при обследовании объектов и анализе их свойств в последующей жизни.

1.2. Психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития

Тяжёлое и множественное нарушение согласно данным отечественных (М.В. Жигорева, А.М. Царев, Е.М. Мастюкова, Л.А. Головчиц, Н.М. Назарова, А.М. Пайкова, Л.Н. Андрейчик, Л.П. Григорьева) и зарубежных исследований (А.Р. Малер, Ван Дак Ян, Н.П. Вайзман) возникает в результате органического поражения центральной нервной системы, недоразвития или повреждения мозга.

А.М. Царев под ТМНР подразумевает специфическое состояние психофизического развития человека в результате органического поражения центральной нервной системы, при котором комплекс в значительной степени выраженных нарушений интеллекта, сенсорных и двигательных функций, коммуникации и поведения серьезно затрудняют становление самостоятельности человека в процессе жизнедеятельности [57, с. 34].

Поражение центральной нервной системы при ТМНР носит сложный характер, при котором страдают: интеллект, речь и коммуникация, крупная и мелкая моторика, поведение, сенсорная сфера. Основным нарушением является умственная отсталость [60, с. 36].

Помимо того, в разных сочетаниях выявляются:

- нарушения опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич разной формы и степени тяжести, различные двигательные нарушения);
- тяжелые нарушения речи (несформированность языковых средств);
- нарушения функций анализаторных систем (зрения, слуха, тактильной чувствительности);
- повышенная судорожная готовность (эписиндром);
- расстройства эмоционально-волевой сферы (нарушения регуляции поведения и др.);
- аутистические расстройства (стереотипные движения, нарушение коммуникации, взаимодействия, социального поведения) [60, с. 43].

Можно выделить более двадцати видов сложных и множественных нарушений. Разделение детей с ТМНР по выраженности каждого из нарушений позволяет определить основные трудности и выстроить в дальнейшем программу обучения и воспитания.

Важным является то, что ТМНР не являются суммой различных ограничений. Это сложное, качественно новое явление с другой структурой, отличной от структуры каждого из компонентов. Различные расстройства влияют на развитие человека не отдельно, а в совокупности и образуют сложные комбинации.

Как отмечает М.В. Жигорева: «Несколько первичных нарушений развития относятся к числу множественных нарушений развития у детей, каждое из которых определяет характер и структуру аномального развития, по-разному влияет на все остальные, приводя к их взаимному усилению. В результате негативные последствия этих дисфункций качественно и количественно значительно грубее, чем простая сумма отдельных расстройств» [21].

В ряде случаев можно говорить об осложненном нарушении при этом, как отмечает Е.М. Мастюкова: «Необходимо выявить ведущий дефект и осложняющие его расстройства». Например, умственная отсталость, ЗПР, ДЦП могут осложняться не резко выраженными нарушениями зрения, слуха, речи, а также неврологическими и патопсихологическими синдромами [33]. Например, у умственно отсталого ребенка могут быть снижение слуха или зрения, эмоциональные или поведенческие нарушения, дефекты опорно-двигательной сферы, речи.

Как утверждает Л.А. Головниц: «Множественные нарушения включают в себя сочетание нескольких по-разному выраженных нарушений, которые оказывают отрицательное кумулятивное воздействие на одного ребенка». Например, при сочетании легкого нарушения двигательных навыков, зрения и слуха у ребенка может быть значительное недоразвитие речи. У детей старшего дошкольного возраста с ТМНР отмечается недоразвитие мыслительной деятельности, а так же нарушения базовых психических функций [17].

Внимание детей данной группы, как правило, крайне неустойчиво, характеризуется низким уровнем продуктивности из-за быстрой истощаемости на фоне соматической ослабленности организма. Степень нарушения внимания может варьироваться от непродолжительного удержания внимания до полного отсутствия реакции на людей, шум, движения, осязание, обоняние и других раздражителей. Дети с выраженными нарушениями проводят большую часть дня во сне, плачут или демонстрируют стереотипное поведение [18].

Память у данной категории детей имеет специфические особенности. Процесс запоминания является механическим, координация рук и глаз значительно нарушена. Детям трудно понять ситуацию, выделить из неё главное и установить причинно-следственные связи, перенести привычное образное действие в новые условия.

Среди детей старшего дошкольного возраста с ТМНР встречаются дети с различными генезами речевых нарушений. Можно выделить детей с отсутствием речи, со звукокомплексами, с высказыванием на уровне отдельных слов, с наличием элементарной фразовой речи. Речь таких детей чаще всего невнятна. Она полна пропусков, искажений или замен другими звуками. Обнаруживается отставание активного словаря от пассивного, словарный запас беден. При воспитании и обучении большей части детей данной категории используют разнообразные средства невербальной, альтернативной или дополнительной коммуникации [30, с.101].

Вместе с тем следует подчеркнуть, что у таких детей фиксируется нарушение всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематического, грамматического и лексического. Формирование устной и письменной речи затруднено или невозможно. Независимо от срока появления речи и уровня ее развития в старшем дошкольном возрасте, ребенок с ТМНР часто в принципе не применяет речь в качестве средства общения, зачастую в силу выраженности дефекта. Отмечается ограниченное восприятие адресованной к ним речи и ее ситуативное понимание. Из-за неправильного понимания адресованной им речи, таким детям трудно соотносить слово и определенный предмет, слово и действие.

А.М. Пайкова писала: «яркой особенностью детей с ТМНР является присутствие комплекса нарушений. Основным нарушением в структуре дефекта, как правило, является умственная отсталость, но комплекс в значительной степени выраженных нарушений интеллекта может варьироваться. Степень умственной отсталости может быть различной: от легкой до глубокой. Даже при сохранном интеллекте, как правило, наблюдается выраженная задержка развития» [39, с.76].

У многих детей данной категории отмечаются сенсорные нарушения. Нарушения слуха и зрения широко распространены среди детей с ТМНР. Можно ожидать, что у одного из трех таких детей будет наблюдаться глухота, слепота или и то, и другое. Если у ребенка имеется оба расстройства, то, соответственно, он не может получить четкую сенсорную информацию от этих чувств.

Специфика восприятия определяется не только ее недостаточным развитием, но и специфическими проявлениями «нарушенной сенсорной интеграции». Такие дети могут быть как гипочувствительны к различным раздражителям, так и гиперчувствительны. Отмечаются трудности в воспроизведении образов восприятия — представлений. Если дети неправильно интерпретируют сенсорную информацию, в том числе тактильную, вкусовую, зрительную, слуховую, то у них проявляется враждебность к контакту с людьми, чрезмерный страх к различным внешним раздражителям [12].

Эмоционально-волевая сфера так же имеет определенные особенности. Из-за недостаточного развития волевых процессов, такие дети, как правило, не могут произвольно регулировать свое эмоциональное состояние во время какой-либо организованной деятельности, что часто отражается в негативных поведенческих реакциях. Отмечается несформированность жестикуляции и мимики, вследствие бедного чувственного и эмоционального опыта. Интерес к любой деятельности является краткосрочным, нестабильным, так как у детей самостоятельно не формируется мотивационная сфера.

Как отмечает Л.Н. Андрейчик: «Психофизическое недоразвитие характеризуется сниженной координацией, точностью, скоростью движения, что

затрудняет формирование физических действий, навыков самообслуживания и простых трудовых действий». У некоторых детей наблюдаются более медленный темп, вялость, пассивность, а так же трудности, связанные со статикой и динамикой тела. У других, напротив - повышается подвижность, возбудимость. На фоне этого появляется беспокойство, которое сочетается с хаотичной и нецеленаправленной деятельностью [3, С. 156 — 161].

У детей с ТМНР отмечаются различные двигательные нарушения, степень которых варьируется от моторной неловкости и сложности с формированием предметных действий до тяжелых опорно-двигательных нарушений. Наиболее типичными для данной группы детей, являются трудности в развитии крупной и мелкой моторики, у них возникают проблемы в овладении навыками, требующими точных и дифференцированных движений: удержание позы, взятие карандаша, ручки, кисти, шнуровка ботинок, застегивание пуговиц, чистка зубов. Некоторые дети неспособны самостоятельно удерживать свое тело в сидячем положении и выполнять произвольные движения.

Степень формирования навыков самообслуживания может значительно варьироваться, в зависимости от степени выраженности того или иного дефекта. Некоторые дети с ТМНР полностью зависят от окружающих, при одевании, приеме пищи и выполнении различных гигиенических процедур. Другие же, могут освоить элементарные навыки самообслуживания и осуществлять уход за собой самостоятельно [54, С. 95 — 106].

Дети старшего дошкольного возраста с ТМНР испытывают определенные трудности социальной адаптации, что наиболее ярко проявляется в игровой деятельности — дети не имитируют повседневную деятельность, не умеют играть вместе с другими детьми. Ригидность мышления и неспособность воображения является специфическим когнитивным нарушением.

Все эти проявления в совокупности препятствуют развитию самостоятельной жизни детей старшего дошкольного возраста с ТМНР в социуме.

Представленная характеристика детей с ТМНР отражает их полиморфность. У данной категории детей степень нарушений сильно варьируется по количеству,

характеру выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии, специфики их сочетания. Таким образом, многообразие проявлений — главная особенность категории детей с ТМНР.

Общей закономерностью, свойственной развитию детей с ТМНР, является особая отягощенность условий раннего развития ребенка. Наличие не одного, а двух и более первичных нарушений крайне ухудшает контакт ребенка с внешним миром, он попадает в условия депривации (материнской, сенсорной, культурной) и наносит значительный ущерб в сензитивный период развития основных психических функций. В результате это приводит к недостаточному развитию формирования образов предметов, пространственной ориентировки, крупной и мелкой моторики, эмоционально-чувственного контакта с взрослыми и сверстниками, предметных действий, так и к задержке психического развития [39].

Итак, можно сделать вывод о том, ТМНР являются специфическим состоянием психофизического развития ребёнка в результате органического поражения центральной нервной системы, при котором комплекс в значительной степени выраженных нарушений интеллекта, сенсорных и двигательных функций, коммуникации и поведения серьезно затрудняют становление самостоятельности человека в процессе жизнедеятельности.

1.3. Проблемы формирования сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития

Развитие сенсорных эталонов является своеобразным фундаментом, основой активизации познавательной деятельности. Формирование сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР значительно отстает по срокам в сравнении с нормально развивающимися сверстниками и проходит крайне неравномерно. Это связано с различными проблемами, такими как: трудности и замедленный темп узнавания предметов, звуков, цвета, величины,

формы, овладения способами ориентировки в заданиях и обобщения сенсорных сигналов. Так же отмечаются проблемы в обследовании предметов, нарушения ориентировки в пространстве и времени, низкая мотивация или её отсутствие [28].

У всех групп детей с ТМНР наблюдаются проблемы в сформированности сенсорной сферы (ощущение, восприятие и представление), вследствие этого, наблюдаются нарушения в распознавании и усвоении сенсорных эталонов. Восприятие детей характеризуется отставанием в сроках развития, инактивностью (пассивностью), узостью объёма, слабой дифференцированностью. Например, слабую дифференцированность восприятия можно выявить, предлагая детям слабо окрашенные образцы. Например, бледно-зелёный или бледно-голубой, которые дети считают одинаковыми и называют белыми. Отмечаются нарушения целостности восприятия. Предметы воспринимаются только в общих чертах, то есть поверхностно, глобально, причиной чему является нарушение процесса мыслительной деятельности [25; 32].

Как говорил А.М. Царев: «Предметы воспринимаются только в общих чертах, то есть поверхностно, глобально, причиной чему является нарушение процесса анализа и синтеза, воспринимаемого у детей с ТМНР. Сам же процесс восприятия протекает крайне медленно».

Исследователями Е.И. Субботиной и А.Я. Абкович было проведено эмпирическое исследование сенсорно-перцептивных функций дошкольников с ТМНР, в ходе которого выявлялись проблемы сенсорно-перцептивного развития детей, оценивался уровень сформированных сенсорно-перцептивных функций, анализировались и обобщались данные. Анализ полученных при обследовании детей с ТМНР данных, а также изучение специальной литературы позволили выявить широкий спектр индивидуальных особенностей детей указанной категории в сенсорной сфере и формировании сенсорных эталонов. В целом по результатам эмпирического исследования Е.И. Субботина и А.Я. Абкович сделали следующие выводы:

- 1) тяжелые двигательные нарушения в сочетании с выраженным нарушением интеллекта обуславливают грубое недоразвитие сенсорно-

перцептивных процессов и крайне низкую мотивацию к выполнению заданий или ее отсутствие;

2) уровень сенсорно-перцептивного развития не зависит от возраста: дети более старшего возраста часто находятся на более низком уровне сенсорно-перцептивного развития, и наоборот [1, С. 7— 11].

Дети старшего дошкольного возраста с ТМНР существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. У них наблюдаются значительные проблемы в объективном восприятии окружающих предметов, не всегда могут выделить нужный предмет среди других, не различают свойства предметов (цвет, форму, величину), недостаточно ориентируются в пространстве и времени. К концу дошкольного возраста дети с ТМНР, предьявляет собой весьма неоднородный контингент [32, С.48 — 54].

Замечено также, что у детей с ТМНР возникают проблемы при обследовании незнакомого предмета, ребёнок не выполняет ориентировочных действий, не производит действий обследования. Ребёнок может либо с лёгкостью ошибочно выполнить предоставленное ему задание, либо вообще отказаться от его выполнения [16; 22].

Как писала И.А Ельцова: «Дети рассматриваемой категории требуют постоянного руководства педагога, так как они не способны распознать специфические характеристики обследуемого предмета из-за множественных нарушений, а также не могут самостоятельно овладеть основными способами усвоения сенсорного опыта, проанализировать воспринимаемые сведения окружающего мира» [20, с. 145].

Как отмечает М.В. Жигорева «для всех детей с ТМНР характерна пониженная цветовая чувствительность. Эталоны цвета воспринимаются и осознаются неточно. Наблюдается проблемы в различении хроматических (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый) и ахроматических цветов (белый, серый, черный). Особые трудности отмечаются в распознавании оттенков цветов». Например, дети часто подбирают к тёмно-синему образцу синий объект и наоборот [21].

Как показали исследования М.В. Жигоревой, для данной категории детей доступно выполнение заданий с небольшим количеством предъявленных предметов (2-4 предмета двух цветов), если же детям предлагать большее количество предметов (4 и более), то они начинают путать, или вовсе не различать цвета, при выборе предметов действовать хаотично [22, С. 15—18].

Е.Ф. Войлокова указывает, что «дети с большим трудом воспринимают и различают эталоны формы, особую сложность вызывают геометрические фигуры реже встречающиеся в повседневной жизни, например: треугольник, прямоугольник, трапеция. Наблюдаются проблемы в сравнении и различии таких геометрических фигур, как: круг и овал, квадрат и прямоугольник. Для данной категории детей возможен подбор заданной фигуры при наличии образца, если же предоставляется только название фигуры, то это вызывает значительные затруднения» [11]. Замечено, что детям относительно легче узнавать знакомые предметы на ощупь, значительно лучше узнаются объёмные фигуры, чем плоские. Проблемы восприятия плоских предметов объясняются тем, что такие предметы лишаются многих своих свойств. Для того чтобы правильно распознавать плоские предметы, необходимо осуществлять сложные мыслительные процессы, которые нарушены у данной категории детей.

В своих работах И.М. Бгажнокова отмечает, что для детей с ТМНР характерно проблема восприятия эталонов величины. Величина предмета обычно устанавливается в зависимости от места, занимаемого им в ряду однородных предметов. Детям сложно определить и соотнести отношения по величине между предметами (большой и маленький, самый большой и самый маленький) [7].

У детей старшего дошкольного возраста с ТМНР наблюдаются проблемы сформированности пространственных и временных представлений. В зависимости от степени выраженности сенсорного дефекта, у детей с ТМНР с большим опозданием формируется представление о ведущей руке, о частях лица и тела. Затруднено различение правой и левой стороны тела, правой и левой руки. Дети с большим трудом определяют пространственное расположение предметов: понятия «далеко», «близко», «дальше». Чаще всего они заменяют эти понятия

определениями «там» и «тут». Они затрудняются в понимании предлогов, использующихся для отражения пространственных отношений (на, в). Особую сложность вызывают предлоги - под, над, около и другие. Наблюдаются значительные трудности в ориентировки на плоскости. Нередко встречаются оптико-пространственные нарушения.

Ю.Д. Архипова отмечает, что «к концу старшего дошкольного возраста у детей с ТМНР усвоенные эталоны оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Отмечаются проблемы взаимоотношения между восприятием свойства предмета, знанием его названия, возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобщения, классификацию. Дети не могут подобрать парные предметы по просьбе педагога, совсем не выделяют их в быту, в самостоятельной деятельности, тогда, когда нужно найти определенный предмет в помещении» [5, С. 22 — 24].

Многие проблемы, встречающиеся при обучении детей старшего дошкольного возраста с ТМНР, являются результатом искажения процесса восприятия сенсорной информации. Для них характерна неспособность интегрировать сенсорную информацию, поступающую от различных органов чувств, для того чтобы получить точную картину реального окружения. Познание окружающего мира вследствие этого искажения значительно затруднено. Например, для некоторых детей понять, что им говорят, если к ним в это же время прикасаются, невозможно: они либо понимают, что им говорят, но не чувствуют прикосновения, либо чувствуют прикосновение, но не понимают, о чем идет речь.

Как писала И.А. Филатова: «Дисфункция сенсорной интеграции проявляется через ограничения поведенческого спектра: гиперфункция — в виде сенсорных защит, гапофункция — в виде сенсорной аутоstimуляции». Обычно дисфункция сенсорной интеграции проявляется в дефицитности нескольких сенсорных систем, поскольку они взаимосвязаны, и нарушения одной приводят к проблемам в развитии других. Дети с ТМНР не могут самостоятельно справиться с перечисленными проблемами. Их профилактика и преодоление сопряжены с

проведением специальных мероприятий, направленных на улучшение интеграции между различными сенсорными системами [54].

Наиболее успешному восприятию и усвоению сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР препятствуют возникающие проблемы в организации собственной деятельности. У них отсутствует интерес к процессу и конечному результату при выполнении заданий, деятельность ребёнка зачастую хаотична. Ориентировка в задании нарушена, ребёнок без помощи педагога неспособен провести анализ предмета, выделить его основные части. У детей с ТМНР сенсорный опыт самопроизвольно не формируется. Чем тяжелее нарушения у ребенка, тем значительнее роль развития чувственного опыта: ощущений и восприятий.

Таким образом, основные проблемы формирования сенсорных эталонов и сенсорной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР, характеризуются отставанием в сроках развития восприятия, инактивностью (пассивностью) восприятия, узостью объёма восприятия, несформированностью перцептивных действий, искажением процесса восприятия сенсорной информации, неспособностью интеграции сенсорной информации, поступающей от различных органов чувств. Отмечаются значительные проблемы в обследовании предметов и освоении сенсорных эталонов: цвета, формы, величины, ориентировки в пространстве и времени.

1.4. Пути преодоления трудностей формирования сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития

Анализ литературы позволил выявить следующие характерные особенности для детей старшего дошкольного возраста с ТМНР:

— бедность чувственной информации, обусловленная несформированностью предметных действий;

— аномальное развитие органов чувств. Особенность недоразвития сенсорных функций заключается в неумении полноценно их использовать, перерабатывать получаемую информацию;

— восприятие недифференцированно, глобально. Приемы познавательной деятельности формируются слабо из-за грубых нарушений процессов высшей нервной деятельности и всех психических процессов (анализа, синтеза, сравнения). Деятельность детей носит хаотичный, беспорядочный и неосмысленный характер;

— инертность нервных процессов, отсутствие интереса к окружающему.

Задачей учителя-дефектолога по формированию сенсорных эталонов у детей данной группы является развитие всех видов восприятия: зрительного, тактильного, слухового, кинестетического, а также сенсорных ощущений. Такая работа включает в себя обогащение чувственного опыта через развитие способности к обследованию предмета, используя различные способы ориентации: практические пробы, примеривание, установление характеристик по цвету, форме, величине, то есть развитие перцептивной деятельности. Дети учатся и словесному обозначению различных свойств предметов, в том случае, если это доступно для ребенка. Эта задачи решаются в предметно-манипулятивной, предметно-практической, игровой, речевой деятельности [46].

Чем более выражены нарушения развития ребенка, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт, который является результатом накопления возникающих ощущений. Дети с ТМНР наиболее чувствительны к воздействиям на сохранные анализаторы, поэтому педагогически продуманный выбор средств и способов сенсорного воздействия будет благоприятствовать их дальнейшему психическому и физическому развитию. Очень важно, чтобы ребенок овладел поисковыми способами ориентирования. Ребенка следует научить рассматриванию, планомерному наблюдению, ощупыванию, обследованию, сравнению и выслушиванию. В этом случае, возможно, ребенок приблизится к тому, чтобы попытаться сложить целостный образ, учитывающий все свойства предмета [48].

Учитель-дефектолог с целью преодоления трудностей формирования сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР может использовать на своих занятиях пособия, как фабричного производства, так и сделанные своими руками. При этом важно отметить, что глубина и тяжесть интеллектуальных и двигательных нарушений данной категории детей варьируется, но, тем не менее, затрудняет организацию обучающих занятий в группе, поэтому в качестве основной должна быть выделена индивидуальная форма работы. Организационное и содержательное построение коррекционного процесса должно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка с ТМНР, имеющиеся медицинские рекомендации.

А.Ю. Хохлова с целью развития тактильных ощущений с детей с ТМНР предлагает использовать «Сухие бассейны для пальчиков». Они могут наполняться однородными предметами (горох) или смешанными наполнителями (макароны, кофейные зерна, бобы). Используются для развития тактильного восприятия, воспитания интереса к занятию, самостоятельности и целенаправленности в предметной деятельности. Примерные задания, которые предлагает А.Ю. Хохлова: взять пальцами одной руки заданное количество горошин (2,4,5 шт.); найти на ощупь заданный предмет (боб, фасоль или горошину); найти спрятанную на дне мелкую игрушку, заданную букву или цифру, геометрическую фигуру [56].

И.М. Бгажнокова предлагает для развития тактильных ощущений применять «тактильные мешочки» с различными наполнителями (песок, крупа, горох, фасоль). Яркие мешочки скрывают в себе множество секретов, а значит, побуждают к проявлению познавательного интереса. Ребенок пытается нащупать содержимое — стимулирует развитие воображения, крупной и мелкой моторики, описывает предполагаемую форму, свойства предметов [7].

Также автор рекомендует к применению «тактильные дощечки» (гладкая, шершавая, мягкая, твердая). Воздействуя на рецепторы рук, они позволяют не только знакомить детей со свойствами их поверхностей, но и способствуют

развитию связной речи, расширению активного словаря, т.к. ребенок учится описывать, что он чувствует.

И.Ю. Левченко считает успешным применение игры «Чудесный мешочек». Игра, в которой дети на ощупь достают из мешочка различные предметы: мелкие игрушки, буквы, цифры, геометрические фигуры и т.д. Позволяет поддерживать интерес к занятию, развивая тактильное восприятие и воображение [31].

Л.В. Усачева указывает, что «для различения неречевых звуков, совершенствования слухового восприятия, внимания и памяти широко используются звучащие инструменты (бубен, металлофон, дудочка, маракасы) и баночки с шумовыми наполнителями (водой, крупой, солью)». Примерные задания: угадать, что звучит; назвать, что звучит громче, а что тише (вода или горох); послушать и запомнить последовательность звучания (например, сначала бубен, потом дудочка, потом маракас)» [51].

Л.А. Метиева для развития зрительного восприятия у старших дошкольников с ТМНР успешно применяют нанизывание бусин. Они считают, что этот вид работы способствует усвоению сенсорных эталонов формы, цвета, величины, развивает мелкую моторику пальцев рук, глазомер ребенка, воспитывает усидчивость, терпение. Нанизывая бусины в заданном порядке (чередование форм или цвета бусин), дети концентрируют внимание на выполняемой задаче, увлекательно и быстро обучаются счету, первым арифметическим действиям. Работая с элементами, различными по фактуре, пополняют представления о материалах, учатся сравнивать бусины по одной, двум или нескольким характеристикам. Примерные задания: собрать бусы по образцу; по словесной инструкции; по собственному замыслу; пару одинаковых бус по одному признаку (цвету), либо по нескольким признакам (форме и величине) [35].

По мнению Н.М. Трофимовой «усвоить сенсорный эталон — это не значит только научиться правильно называть или опознавать то или иное свойство». Ребенку с ТМНР необходимо иметь представления о разновидностях свойств и главное — уметь пользоваться такими представлениями в различных ситуациях.

Усвоение сенсорных эталонов — это использование их в качестве «единиц измерения» при оценке свойств веществ. Конечно, детям с ТМНР чрезвычайно сложно усваивать сенсорные эталоны в силу своих множественных нарушений. Для того чтобы помочь им в этом можно применять набор «Пертра». Работая с элементами набора, дети развивают сенсорные способности, умение классифицировать по различным признакам, конструктивные навыки, мелкую моторику, творческие способности. Автор предлагает такие задания, как: найти такую же фигуру; найти лишнюю фигуру; игра «Чего не стало?»; игра «Что изменилось?» [49].

Т.А. Баилова пишет: «Для того чтобы способствовать формированию у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР сенсорных эталонов, организация их обучения должна включать в себя полисенсорную, вариативную и безопасную среду». В связи с этими требованиями, на сегодняшний день, активно применяется специально организованные светлые и темные сенсорные комнаты, где с помощью специального оборудования и предметов происходит формирование у детей чувственного опыта. В сенсорной комнате имеется: стол для рисования песком, световой фиброоптический пучок, сухой бассейн, мягкие геометрические модули и др. Оборудование позволяет создать естественную среду, в которой ребенок чувствует себя комфортно и может проявлять активность, усиливает положительную мотивацию к занятиям и заинтересованность ребенка в происходящем» [6, С. 43].

Н.Г. Сошникова, изучая потенциал сенсорной комнаты в формировании эталонов цвета, формы, величины у дошкольников, указывает, что «работа с оборудованием сенсорной комнаты способствует совершенствованию у детей с ТМНР всех видов восприятия: цветового, тактильного, зрительного, пространственного, восприятию своего тела в этом пространстве, развитию воображения, способности к расслаблению, релаксации» [45].

И.В. Чикова и Л.Д. Чунарева предлагают использовать мультимедийное пособие «Эдуплей». Оно позволяет осуществить индивидуализацию обучения, применить дифференцированный подход в соответствии с психофизическими

возможностями ребенка или группы детей. Использование пособия повышает речевую активность у детей, их познавательные способности, мотивацию [59].

Некоторые задачи, решаемые при работе на «Эдуплей»: формирование пространственных представлений; развитие и концентрация внимания; ознакомление с цветами и их названиями; изучение цветов в игровой деятельности; изучение цветов в природе; закрепление направлений и пространственных представлений; знакомство с простыми и более сложными геометрическими фигурами, изучение их названий; ознакомление детей с понятиями «целое» и «части»; развитие зрительного и пространственного восприятия и памяти.

Т.А. Арзамасова предлагает для преодоления трудностей формирования сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР применять элементы педагогики М. Монтессори. Ученый указывает, что «основное значение сенсорного воспитания по Монтессори — это создание сенсорной основы для развития мышления через расширение поля восприятия. Процесс восприятия связан с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску. Формирующийся образ предмета или понятия складывается на основе комплекса тактильных, зрительных, кинетических ощущений (двигательных, связанных с ощупыванием), который связан с сенсомоторным» [4].

Занимаясь в сенсорной зоне, ребенок использует и развивает все органы чувств. Как указывает М.Г. Сорокова, «здесь собраны разные Монтессори-материалы для развития цвета (цилиндры-вкладыши, цветные таблички), слуха (шумовые цилиндры, колокольчики), осязания (материалы с различными поверхностными текстурами), обоняния (баночки с запахами), понятия величины и геометрических фигур». Дети не только развивают конкретные органы чувств, но, упражняясь с разнообразными материалами, они знакомятся с сенсорными эталонами, учатся определять признаки предметов и осваивают понятия: формы, величины, цвета, высоты, длины, веса предметов; различают шершавые и гладкие предметы, громкие и тихие звуки, учатся сравнивать и обобщать [44].

Таким образом, применение разнообразных методик, приемов, средств формирования сенсорных эталонов у старших дошкольников с ТМНР дают положительную динамику их развития: формируются зрительные и слуховые ориентировочные реакции, повышается целенаправленность движений рук, улучшается захват пальцами рук предметов, формируются предметные действия, улучшается зрительно-моторная координация, расширяются сенсорные представления.

Выводы по 1 главе

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме обучения детей с ТМНР позволил сделать следующие выводы:

1. Сенсорные эталоны — выработанные человечеством представления о чувственно воспринимаемых свойствах и отношениях объектов, которые предлагаются ребенку для усвоения и использования эталонов в качестве образцов при обследовании объектов и анализе их свойств в последующей жизни. Развитие сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с нормативным развитием, характеризуется тем, что они умеют различать форму предметов: круглую, треугольную, четырехугольную; измерять и сравнивать длину, ширину, высоту предметов; различать цвета и их оттенки; дифференцировать звуки разного происхождения; определять расположение предмета по отношению к себе; положение предмета относительно других предметов (слева, справа, сверху, снизу, спереди, сзади, между ними, рядом); ориентироваться на листе бумаги (слева, справа, сверху, снизу, посередине).

2. ТМНР — являются специфическим состоянием психофизического развития человека в результате органического поражения центральной нервной системы, при котором комплекс в значительной степени выраженных нарушений интеллекта, сенсорных и двигательных функций, коммуникации и поведения серьезно затрудняют становление самостоятельности человека в процессе жизнедеятельности.

3. На основе обобщения данных по изучению детей старшего дошкольного возраста с ТМНР многие ученые выделяют проблемы в формировании у них сенсорных эталонов (А.Я. Абкович, Е.И. Субботина, И.Ю. Левченко, А.М. Царев и др.). К ним относятся: отставание в сроках развития восприятия; инактивность (пассивность) восприятия; узость объёма восприятия; несформированность перцептивных действий; искажение процесса восприятия сенсорной информации; неспособность интеграции сенсорной информации, поступающей от различных органов чувств. Отмечаются значительные проблемы в обследовании предметов и

освоении сенсорных эталонов: цвета, формы, величины, ориентировки в пространстве и времени.

4. Детям старшего дошкольного возраста с ТМНР необходима специальная коррекционная помощь в разном объеме, в зависимости от структуры и степени тяжести дефекта. Сенсорное воспитание с опорой на усвоение основных сенсорных эталонов с применением инновационных подходов, включенное в систему дидактических занятий, является неотъемлемой частью всего развития детей данной группы. Обучение таких детей на основе сенсорного подхода предполагает: развитие и охрану нарушенных анализаторных систем; максимальное привлечение сохранных анализаторов; полисенсорное стимулирование посредством коррекционных дидактических игр и упражнений, применение современных сенсорных стратегий.

ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

База исследования: КГБУ СО «Психоневрологический интернат для детей «Солнышко». Адрес: Красноярский край, пгт. Березовка.

В данном образовательном учреждении осуществляется дошкольное, начальное общее, основное общее и дополнительное образование. Конкретно в дошкольном отделении интерната образовательная деятельность реализуется педагогическим коллективом на основании лицензии на образовательную деятельность, которая была выдана Министерством образования и науки Красноярского края от 21.04.2015 г. № 7979-Л. Воспитание и развитие детей с ТМНР осуществляется на основе специальной индивидуальной программы развития (СИПР).

Выборка исследования: в исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ТМНР, из которых: 3-е детей с умеренной умственной отсталостью, двигательными нарушениями, имеющие недоразвитие речи системного характера; 5 детей с сенсорными и двигательными нарушениями в сочетании с умственной отсталостью, при этом у 3 дошкольников умеренная умственная отсталость, у 2 тяжелая; 2 детей с двигательными нарушениями в сочетании с умеренной умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра.

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдений за детьми, бесед с педагогами были получены следующие данные.

Дети, имеющие в структуре дефекта интеллектуальные нарушения, наблюдаются у — 100% (10 чел.). Из них у 80% (8 чел.) — умеренная умственная отсталость, у — 20% (2 чел.) — тяжелая умственная отсталость. Двигательные нарушения у 100% (10 чел.) испытуемых. Сенсорные нарушения имеются у 50% (5 чел.) испытуемых. У 70% (7 чел.) детей экспериментальной группы имелись выраженные нарушения поведения, из них у 30% (3 чел.) они проявлялись в

агрессии, у 20% (2 чел.) – в аффективных вспышках, истериках, у 20% (2 чел.) – в аутистикоподобном поведении. Состав экспериментальной группы, которые владели фразовой речью, составили 40% (4 чел.), фразовая речь в стадии формирования находилась у 60% испытуемых (6 чел.). Эпилептический синдром наблюдался у 40% (4 чел.) испытуемых. В свою очередь 100% испытуемых (10 чел.) постоянно проживают в интернате.

Противопоказания для включения в экспериментальную группу: глубокая умственная отсталость, выраженные нарушения зрения, выраженные нарушения слуха.

Цель констатирующего эксперимента: определить уровень сформированности сенсорных эталонов у старших дошкольников с ТМНР.

В соответствии с намеченной целью в ходе экспериментального изучения предстояло решить следующие задачи:

1) Определить научно-теоретические основы и диагностический инструментарий для изучения сформированности сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР.

2) Выявить уровень сформированности сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР.

3) Составить дифференцированные методические рекомендации по формированию сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Практические: анализ медицинской и психолого-педагогической документации, наблюдение, констатирующий эксперимент.

Статистические: качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования.

Разработка методики исследования базировалась на положениях общей и специальной педагогики, психологии.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. При исследовании сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР соблюдалась определенная логика, включающая анализ компонентов, составляющих сенсорную систему.

Каждое задание предполагало предварительное инструктирование, в котором ребенку показывался примерный результат — образец предстоящей деятельности и способ его достижения. Инструктирование важно для детей с ТМНР, поскольку это способствовало расширению ориентировочной части задания. В случае затруднения с ребенком проводилось обучение: задавались побуждающие или уточняющие вопросы, а также предусматривалось повторение инструкции и разбор образца.

Констатирующий эксперимент включал в себя несколько взаимосвязанных этапов:

I этап — исследование сформированности цвета;

II этап — исследование сформированности величины;

III этап — исследование сформированности формы;

IV этап — исследование сформированности ориентировки в пространстве.

Были использованы общепринятые в дефектологии методы и приемы обследования сенсорных эталонов. Экспериментальное исследование проводилось на основе заданий, предложенных Венгером Л.А., Гаврилушкиной О.П., Забрамной С.Д., Сегеном Э., Стребелевой Е.А., которые были адаптированы к исследуемой группе дошкольников [14; 23; 42; 47].

Авторский вклад заключался в разработке общей стратегии обследования по этапам, в подборе содержания и адаптации заданий (упрощение диагностического материала), в разработке инструкций к заданиям, критериев оценивания, в подборе стимульного материала, в соответствии с особенностями испытуемых (двигательных нарушений, наличие либо отсутствие речи, других нарушений).

Содержание методики констатирующего эксперимента составили четыре этапа диагностических заданий.

ЭТАП I. Исследование сформированности цвета.

Задание 1. Поиграй с цветными кубиками.

Цель: выявить умение выделять цвет как признак, различать и называть цвета.

Стимульный материал: цветные кубики (два цвета) — красный, жёлтый.

Ход исследования: перед ребенком выкладывают два цветных кубика и просят показать на такой же кубик, как в руках у взрослого. Затем педагог просит показать кубики по цвету и назвать его цвет.

Инструкция:

«Покажи кубик как у меня в руках.

Покажи, где красный кубик, а где желтый.

Назови, какого цвета этот кубик (показывает кубик красного цвета, затем меняет цвет)».

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) — ребенок не принимает задание; не различает цвет и после обучения; не выделяет цвет по названию; безразличен к конечному результату.

2 балла (уровень ниже среднего) — ребенок принимает задание, сличает один цвет, не выделяет цвет по названию и после обучения; безразличен к конечному результату.

3 балла (средний уровень) — ребенок принимает задание; сличает два цвета, выделяет цвета по названию только после длительного обучения; проявляет интерес к конечному результату.

4 балла (высокий уровень) — ребенок понимает и принимает задание; сличает цвета; выделяет цвет по названию; заинтересован в конечном результате.

Задание 2. Полоски и круги разного цвета.

Цель: изучить понятие цвета с использованием зрительного соотнесения.

Стимульный материал: две нитки и два шарика (два цвета) — красный, синий.

Ход исследования: перед ребенком кладут две полоски (нитки) и два круга (шарика) красного и синего цвета. Педагог просит подобрать к кругу (шарику) соответствующую полоску (нитку) по цвету (зрительное соотнесение). Затем предлагает выбрать тот или иной цвет. После этого педагог просит назвать цвет показанного круга (шарика).

Инструкция: «Перед тобой лежат шарики и нитки двух цветов — красного и синего. Тебе нужно подобрать к каждому шарика нитку, такого же цвета, что и шарик. Теперь, выбери нитку к шарика и назови, какого она цвета».

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) — ребенок не принимает задание; не различает цвета даже после обучения; не выделяет цвет по названию; безразличен к конечному результату.

2 балла (уровень ниже среднего) — ребенок принимает задание, сличает один цвет после обучения, не выделяет цвета по названию даже после обучения; безразличен к конечному результату.

3 балла (средний уровень) — ребенок принимает задание; сличает два цвета, выделяет цвета по названию только после длительного обучения; проявляет интерес к результату.

4 балла (высокий уровень) — ребенок понимает и принимает задание; сличает цвета; выделяет цвета по названию; заинтересован в конечном результате.

Задание 3. Поставь цветы в коробочки.

Цель: изучить умение идентифицировать предметы по цвету, группировать их по указанному признаку при условии самостоятельного определения данного признака (цвет).

Стимульный материал: две коробки красного, синего цвета; 6 кружочков с изображением цветков (по 3 цвета каждого).

Ход исследования: перед ребенком выставлены две коробки красного и синего цвета. Ребенку предлагается поместить цветы идентичных цветов в

коробочки соответствующего цвета. Красные цветы в красную коробку, синие в синюю коробку.

Инструкция: «Перед тобой лежат цветы красного и синего цвета, тебе нужно разложить их в коробочки таких же цветов».

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) — условие задания не выполняет, действует хаотично; нуждается в неоднократной помощи; к результату индифферентен.

2 балла (уровень ниже среднего) — задание понимает с 3-го предъявления; допускает ошибки, нуждается в неоднократной помощи. К результату индифферентен.

3 балла (средний уровень) — ребёнок понимает задание; допускает ошибки, после обучения с заданием справляется; проявляет заинтересованность в результате своей деятельности.

4 балла (высокий уровень) — ребёнок понимает задание; самостоятельно выбирает изображения одного цвета; заинтересован в результате своей деятельности.

ЭТАП II. Исследование сформированности величины.

Задание 1. Разбери и сложи матрёшку.

Цель: изучить умение практически ориентироваться на величину предметов, сформированность соотносящих и подражательных действий.

Стимульный материал: две двухсоставные матрешки.

Ход исследования: педагог даёт двухсоставную матрешку и просит её раскрыть. Если ребёнок не начинает действовать, то взрослый раскрывает матрешку и предлагает собрать её.

Инструкция: «Посмотри, какая красивая матрешка. Но она не одна — раскрой её и посмотри, что внутри. Видишь — тут ещё одна матрешка, только меньше. Теперь собери матрешку так, как она была в начале. Какая матрешка должна быть внутри?»

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) — не понимает задание и действует неадекватно в условиях обучения (кидает, стучит, зажимает матрешку в руке и т. д.).

2 балла (уровень ниже среднего) — понимает задание, но действует хаотически - то есть не учитывает величину, требуется помощь взрослого, после обучения самостоятельно задание не выполняет;

3 балла (средний уровень) — ребенок принимает и понимает задание, но выполняет его после неоднократного обучения;

4 балла (высокий уровень) — ребенок принимает и понимает задание; выполняет его самостоятельно.

Задание 2. Разбери и сложи пирамидку.

Цель: изучить способность ориентировки на величину.

Стимульный материал: пирамида из трех колец. Размер пирамидки 120 мм.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку собрать и разобрать пирамиду.

Инструкция: «Перед тобой пирамида, на нее надеты разные колечки, которые отличаются по размеру. Разберем пирамиду и посмотрим на колечки. Видишь, они разные. Тебе нужно надеть каждое колечко на стержень. Какое колечко должно быть первым, какое вторым, какое третьим? Посмотри, как я собираю. Теперь попробуй сам».

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) — ребёнок действует неадекватно (даже после обучения не пытается надеть колечки на стержень, разбрасывает колечки, зажимает их в руке и т. д.).

2 балла (уровень ниже среднего) — ребенок принимает задание; при сборке не учитывает размеры колечек; после обучения нанизывает все колечки, но их размер по-прежнему не учитывает;

3 балла (средний уровень) — ребёнок принимает задание, но при сборке пирамидки не учитывает размера колец. После обучения собирает пирамидку с учётом размера колец.

4 балла (высокий уровень) — ребёнок самостоятельно разбирает и собирает пирамидку.

Задание 3. Кубики разной величины.

Цель: изучить сформированность понятия величины.

Стимульный материал: три деревянных кубика разной величины.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку разложить кубики от большого к маленькому и наоборот.

Инструкция: «Перед тобой разные кубики — большие и маленькие. Тебе нужно расставить кубики таким образом, чтобы получилась лесенка, которая будет все выше и выше. Чтобы правильно построить такую лесенку, кубики нужно расставить от самого маленького к самому большому. Каждый кубик должен быть немного выше предыдущего. Начинай».

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) — не понимает задание и действует неадекватно даже в условиях обучения (кидает кубики, стучит и т. д.).

2 балла (уровень ниже среднего) — принимает задание, но при раскладывании кубиков не учитывает размера. После обучения по-прежнему не учитывается размер кубиков.

3 балла (средний уровень) — принимает задание, но при раскладывании кубиков не учитывает их размер. После обучения раскладывает кубики с учётом размера.

4 балла (высокий уровень) — правильно раскладывает кубики разной величины.

ЭТАП III. Исследование сформированности формы.

Задание 1. Коробка форм.

Цель: изучить уровень практической ориентировки на форму с использованием методов проб и ошибок.

Стимульный материал: деревянная (или пластмассовая) коробка с тремя прорезями — круглой, квадратной и треугольной формы и шестью объемными

геометрическими фигурами, основание каждой из которых соответствует по форме одной из прорезей.

Ход исследования: педагог берет одну из фигур и бросает ее в соответствующую прорезь. Затем предлагает ребенку опустить остальные.

Инструкция: «Перед тобой стоит коробка, в которой есть отверстия — это домики для фигурок. Тебе нужно каждой фигурке найти свой дом. Домик у фигурки такой же формы, как и сама фигурка. Если фигурка не проходит в отверстие, значит это не ее домик и тебе нужно найти правильный. Давай поможем фигуркам найти свои домики».

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) — не принимает и не понимает задание; в условиях обучения действует неадекватно.

2 балла (уровень ниже среднего) — принимает задание, пытается выполнить его, используя хаотичные действия; после обучения не переходит к выполнению задания методом проб и ошибок.

3 балла (средний уровень) — принимает задание, выполняет его методом перебора вариантов; после обучения пользуется методом целенаправленных проб либо методом зрительного соотнесения.

4 балла (высокий уровень) — понимает задание, выполняет его методом целенаправленных проб либо практическим примериванием.

Задание 2. Группировка игрушек.

Цель: изучить уровень сформированности восприятия формы, умение использовать геометрические эталоны при определении общей формы конкретных предметов (группировка по форме).

Стимульный материал: 2 коробки (без верхних крышек, размер каждой стенки 20 x 20 см) одного цвета с изображенными на них эталонами-образцами (размер 4 x 4 см). На первой (на передней стенке) изображен квадрат, на второй — круг. Набор из 6 предметов в мешочке: 3 — похожие на квадрат (кубик, коробок, квадратная пуговица), 3 — похожие на круг (монета, пуговица, кольцо).

Ход исследования: на столе перед ребенком расставляют коробки. Педагог обращает внимание ребенка на эталон-образец, который представлен на коробке. Затем педагог вынимает из мешочка первый предмет (любой). Ребенок указывает на один из эталонов и бросает его в нужную коробку. После этого педагог вынимает следующий предмет (другой формы), и процедура повторяется.

Инструкция: «Смотри, здесь нарисована вот такая фигура (круг), а здесь вот такая (квадрат). На какую фигуру похоже: на эту (показ круга), на эту (показ квадрата)?».

После того как ребенок указывает на один из эталонов, взрослый говорит: «А теперь бросай в эту коробку».

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) — не принимает и не понимает задание; в условиях обучения действует неадекватно.

2 балла (уровень ниже среднего) — принимает задание; действует, не ориентируясь на образец; после обучения продолжает опускать игрушки без учета основного принципа.

3 балла (средний уровень) — принимает задание; опускает игрушки, не всегда ориентируясь на образец; после обучения соотносит форму игрушек с образцом.

4 балла (высокий уровень) — понимает и принимает задание; опускает игрушки с учетом образца.

Задание 3. Доска Сегена.

Цель: изучить сформированность восприятия формы и мелкой моторики кистей и пальцев рук.

Стимульный материал: доски с углублениями, в которые вставляются соответствующие различные по форме геометрические фигуры.

Ход исследования: ребенку предлагается доска с углублениями и геометрические фигуры, Ребенок должен подобрать к соответствующему углублению подходящую к ней фигуру.

Инструкция: «Посмотри, пожалуйста, какая интересная дощечка у нас тут есть. Это не просто доска — это дом для фигурок. Посмотри, какие они разные, поэтому и дома в дощечке тоже разные. Этим фигуркам нужно попасть домой, но она сами не могут найти свой дом. Давай им поможем. У каждой фигурки есть свой дом, и он точно такой же, как сама фигурка (педагог показывает пример, взяв один эталон и показывая место в доске для этой фигура, но не вставляет). Тебе нужно найти для каждой фигурки именно ее дом. Если фигурка не может попасть в свой дом, не вставляется в ямку в доске, значит это не ее дом и тебе нужно искать дальше. Давай ты постарайся всем фигуркам помочь найти свои домики. Можешь начинать».

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) — не принимает и не понимает задание; в условиях обучения действует неадекватно.

2 балла (уровень ниже среднего) — понимает задание, при опускании фигур в углубления использует метод проб и ошибок, после обучения не переходит на другой уровень действий.

3 балла (средний уровень) — понимает задание, при выполнении задания использует метод проб и ошибок, после обучения действует методом целенаправленных проб либо методом зрительного соотнесения.

4 балла (высокий уровень) — понимает и принимает задание, выполняет задание самостоятельно методом целенаправленных проб.

ЭТАП IV – Исследование ориентировки в пространстве

Задание 1. Ориентировка в схеме собственного тела.

Цель: изучить умения ориентироваться в частях собственного лица и тела.

Ход исследования: ребёнку предлагается сначала показать соответствующие части лица и тела по образцу (с помощью куклы), а затем — по словесной инструкции.

Инструкция: «Посмотри на куклу. Обрати внимание на лицо куклы (взрослый обводит своей рукой лицо куклы, после этого он берет руку ребёнка и так же обводит рукой ребёнка лицо куклы). Я буду называть части лица и

показывать их на кукле, а ты будешь показывать эти же части лица на себе. Вот у куклы нос (рот, глаза, уши), покажи свой нос (рот, глаза, уши). Молодец! А теперь, отправим куклу в гости к мишке. Я буду называть части лица, а ты показывай их на себе. Покажи, где у тебя нос (рот, глаза, уши). Молодец!

Посмотри на куклу (взрослый обводит своей рукой тело куклы, после этого он берет руку ребёнка и так же обводит рукой ребёнка тело куклы). Я буду называть части тела и показывать их на кукле, а ты будешь показывать эти части тела на себе. Давай начнем. Вот у куклы голова (руки, ноги), покажи свою голову (руки, ноги). Молодец! А теперь, отправим куклу в гости к мишке. Я буду называть части тела, а ты показывай их на себе. Покажи, где у тебя голова (руки, ноги). Молодец!».

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) — не понимает задания; не показывает части тела и лица и не ориентируется в них;

2 балла (уровень ниже среднего) — понимает задание; показывает части тела по образцу;

3 балла (средний уровень) — понимает задание; показывает части тела и лица по образцу;

4 балла (высокий уровень) — понимает задание; самостоятельно показывает части тела и лица.

Задание 2. Ориентировка в окружающем пространстве.

Цель: изучить умение ориентироваться в комнате. Показать и назвать части комнаты: окно, дверь, пол, потолок.

Ход исследования: Взрослый просит показать и назвать части комнаты. Можно использовать приём опосредованного общения с игрушкой. Ребёнок рассказывает игрушке о том, где находятся окно, дверь, пол, потолок.

Инструкция. Вариант 1: «Посмотри внимательно вокруг. Я тебе буду называть части этой комнаты, а ты мне их будешь показывать. Начинаем. Где в этой комнате окно, дверь, пол, потолок. Молодец!».

Инструкция. Вариант 2: (опосредованное общение с игрушкой): «К нам в гости пришел котёнок, но он не знает, где он находится и ему от этого грустно. Давай познакомим его с комнатой. Расскажи котенку, где находится окно, дверь, пол, потолок».

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) — задание не принимает, не ориентируется в комнате;

2 балла (уровень ниже среднего) — вопросы и задания понимает, после дополнительного обучения показывает части комнаты;

3 балла (средний уровень) — задание принимает, показывает части комнаты, но не называет их;

4 балла (высокий уровень) — задание принимает, ориентируется в комнате, называет её части.

Задание 3. Что, где нарисовано.

Цель: изучить умение ориентироваться на плоскости листа бумаги.

Стимульный материал: картинка с нарисованными предметами, расположенными вверху, внизу, в середине листа.

Ход исследования: ребёнку показывают картинку и спрашивают о расположении предметов.

Инструкция: «Какая игрушка нарисована вверху листа? Какая игрушка нарисована внизу листа? Какая игрушка нарисована в середине листа?».

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) — задания не принимает, не ориентируется на плоскости листа бумаги;

2 балла (уровень ниже среднего) — задание принимает; доступна простейшая ориентировка на плоскости листа бумаги;

3 балла (средний уровень) — задание принимает; доступна ориентировка на плоскости листа бумаги, но необходима обучающая помощь;

4 балла (высокий уровень) — задание понимает и принимает; доступна ориентировка на плоскости листа бумаги по словесной инструкции.

Задание 4. Пространственные отношения между предметами.

Цель: выявить умения определять пространственные отношения между предметами.

Стимульный материал: кубик, коробка.

Ход исследования: ребенок по вербальной инструкции педагога перемещает кубик относительно коробки, помещая его последовательно «**В** коробку», «**НА** коробку», « **ПОД** коробку».

Инструкция: «Положи кубик **В** коробку; положи кубик **НА** коробку; положи кубик **ПОД** коробку».

Критерии оценивания:

1 балл (низкий уровень) — задания не принимает; действует хаотично.

2 балла (уровень ниже среднего) — задание принимает; доступна простейшая ориентировка относительно коробки, но необходима неоднократная обучающая помощь.

3 балла (средний уровень) — задание принимает; доступна ориентировка относительно коробки, но необходима ориентирующая помощь;

4 балла (высокий уровень) — задание понимает и принимает; доступна ориентировка относительно коробки по словесной инструкции.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Исследование проводилось в утренние часы во избежание фактора утомления детей. Ежедневно детям предлагался блок заданий из одного этапа. Диагностика проводилась в индивидуальной форме. Каждому ребенку был присвоен индивидуальный порядковый номер от 1 до 10.

Необходимо было выполнить 13 заданий по этапам (I этап — 3 задания; II этап — 3 задания; III этап — 3 задания; IV этап — 4 задания). Каждое задание в каждом этапе оценивалось в баллах от 1 до 4: 1 балл — низкий уровень; 2 балла — уровень ниже среднего; 3 балла — средний уровень; 4 балла — высокий уровень.

На I этапе, целью которого являлось исследование сформированности цвета, критерии оценивания сложились таким образом: низкий уровень (3 балла); уровень ниже среднего (4-6 баллов); средний уровень (7-9 баллов); высокий уровень (10-12 баллов).

На II этапе, целью которого являлось исследование сформированности величины, критерии оценивания сложились таким образом: низкий уровень (3 балла); уровень ниже среднего (4-6 баллов); средний уровень (7-9 баллов); высокий уровень (10-12 баллов).

На III этапе, целью которого являлось исследование сформированности формы, критерии оценивания сложились таким образом: низкий уровень (3 балла); уровень ниже среднего (4-6 баллов); средний уровень (7-9 баллов); высокий уровень (10-12 баллов).

На IV этапе, целью которого являлось исследование сформированности ориентировки в пространстве, критерии оценивания сложились таким образом: низкий уровень (4 балла); уровень ниже среднего (5-8 баллов); средний уровень (9-12 баллов); высокий уровень (13-16 баллов).

При сложении всех баллов с 13 заданий, выделились четыре уровня сформированности сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР: низкий (13 баллов); ниже среднего (от 14 до 26 баллов); средний (от 27 до 39 баллов); высокий (от 40 до 56 баллов).

Все результаты протоколировались и представлены в Приложении А; Б; В; Г.

Рассмотрим результаты обследования на *I этапе*, целью которого являлось исследование сформированности цвета. Результаты выполнения заданий детьми представлены в таблице 3, см. Приложение В.

При выполнении 1 задания, целью которого являлось выявление умения ребенка выделять цвет как признак, различать и называть цвета, выявлено, что 6 человек (60%) оказались на низком уровне. Дети не принимали задание, не слушали инструкции, не выделяли цвет, даже после проведенного обучения, были безразличны к конечному результату.

Оказавшиеся на уровне ниже среднего — 3 человека (30%) задание принимали, выделяли один цвет, но затруднялись назвать цвет и после обучения. Так же как и дети, оказавшиеся на низком уровне, были безразличны к конечному результату.

Средний уровень продемонстрировал 1 человек (10%). Задание принимал, сличал цвета, после длительного обучения, выделал их по названию, проявлял интерес к конечному результату.

Высокий уровень ни у одного из обследованных детей не выявлен.

При выполнении 2 задания, целью которого являлось изучение понятия цвета с использованием зрительного соотнесения, было выявлено, что 9 человек (90%) оказались на низком уровне. Дети не принимали задание, не различали цвета даже после обучения, не выделяли цвет по названию, были безразличны к конечному результату.

Оказавшийся на уровне ниже среднего — 1 человек (10%) задание принимал, сличал один цвет после обучения, не выделял цвета по названию даже после обучения. Так же как и дети, оказавшиеся на низком уровне, был безразличны к конечному результату.

Средний уровень и высокий уровень ни у одного из обследованных детей не выявлен.

При выполнении 3 задания, целью которого являлось изучение умения идентифицировать предметы по цвету, группировать их по указанному признаку при условии самостоятельного определения данного признака (цвет), было выявлено, что 7 человек (70%) находятся на низком уровне. Дети не выполняли условие задания, действовали хаотично, нуждались в неоднократной обучающей помощи, к результату были индифферентны.

Оказавшиеся на уровне ниже среднего — 3 человека (30%) понимали задание только с 3-го предъявления, допускали ошибки, нуждались в ориентирующей помощи. Так же как и дети, оказавшиеся на низком уровне, были индифферентны к конечному результату.

Средний и высокий уровень ни у одного из обследованных детей не выявлен.

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий I этапа, направленных на исследование сформированности цвета у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР, выявлено, что 6 человек (60%) находятся на низком уровне; 4 человека (40%) находятся на уровне ниже среднего. Общие результаты исследования представлены на рисунке 1. (см. Приложение Б).

Проведенное исследование выявило следующие особенности сформированности цвета: трудности восприятия цвета; распознавания и названия цвета; нарушение зрительного соотнесения предметов по цвету, нарушение идентификации и группировки предметов по цвету.

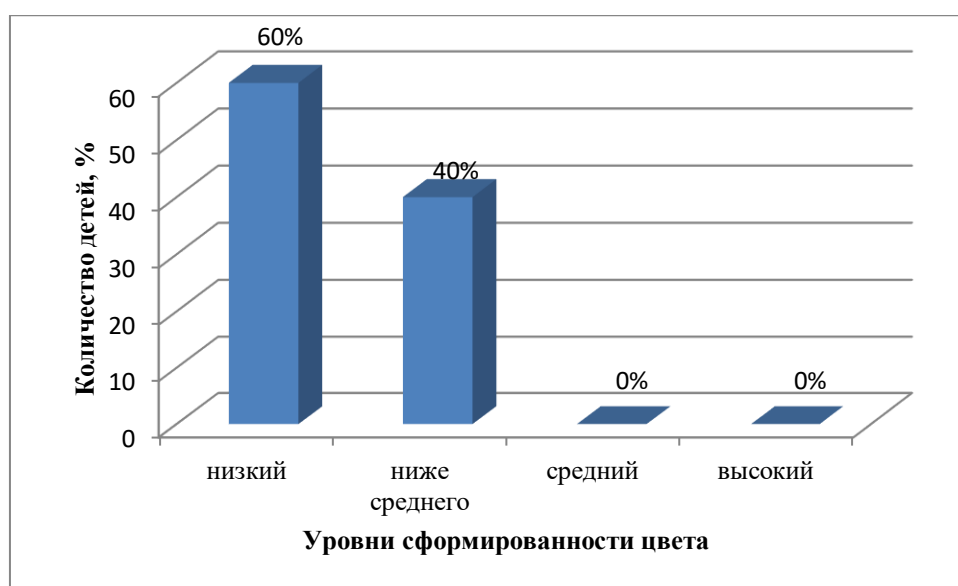


Рис. 1. Результаты I этапа исследования сформированности цвета

На *II этапе* проводилось исследование сформированности величины. Результаты выполнения заданий детьми представлены в таблице 4, см. Приложение В.

При выполнении 1 задания, целью которого является изучение умения практически ориентироваться на величину предметов, сформированности соотносящих и подражательных действий, было выявлено, что 6 человек (60%)

находятся на низком уровне. Дети не понимали задание и действовали неадекватно даже в условиях обучения — кидали, стучали, зажимали матрешку в руке, брали ее в рот, были отвлечены.

Уровень ниже среднего диагностирован у 3 человек (30%). Дети этой группы понимали задание, но действовали хаотично — то есть не учитывали величину, им требовалась помощь взрослого, после обучения самостоятельно задание не выполняли.

Средний уровень продемонстрировал 1 человек (10%). Задание понимал, но выполнял его только после длительного обучения.

Высокий уровень ни у одного из обследованных детей не выявлен.

При выполнении 2 задания, целью которого являлось изучение способности ориентировки на величину, было выявлено, что 6 человек (60%) находятся на низком уровне. Это выражалось в том, что дети, при выполнении задания, действовали неадекватно. После обучения не пытались надеть колечки на стержень, разбрасывали и зажимали их в руке, у некоторых детей наблюдались стереотипии.

Уровень ниже среднего диагностирован у 4 человек (40%). Дети принимали задание, но при сборке не учитывали размер колечек. После обучения нанизывали все колечки, но их размер по-прежнему не учитывали, были быстро отвлекаемы.

Средний уровень и высокий уровень ни у одного из обследованных детей не выявлен.

При выполнении 3 задания, целью которого являлось изучение сформированности понятия величины, было выявлено, что 7 человек (70%) находятся на низком уровне. Дети не понимали задание и действовали неадекватно даже в условиях обучения: кидали кубики, стучали ими.

Оказавшиеся на уровне ниже среднего — 3 человека (30%) принимали задание, но при раскладывании кубиков не всегда учитывали их размер. После обучения по-прежнему не учитывали размер кубиков.

Средний уровень и высокий уровень ни у одного из обследованных детей не выявлен.

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий II этапа, направленного на исследование сформированности величины у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР, выявлено, что 6 человек (60%) находятся на низком уровне; 3 человека (30%) находятся на уровне ниже среднего; 1 человек (10%) оказался на среднем уровне. Общие результаты исследования представлены на рисунке 2. (см. Приложение Б).

Проведенное исследование выявило следующие особенности сформированности величины: трудности восприятия величины (большой, маленький); нарушение группировки предметов по величине; недостаточная сформированность соотносящих и подражательных действий.

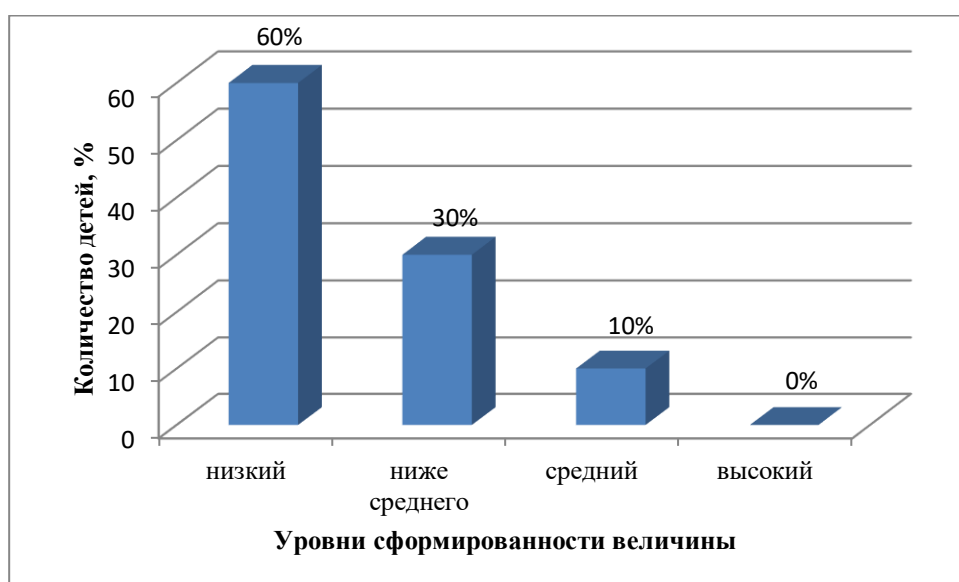


Рис. 2. Результаты II этапа исследования сформированности величины

На *III этапе* было проведено исследование сформированности формы. Результаты выполнения заданий детьми отражены в таблице 5, см. приложение В.

При выполнении 1 задания, целью которого являлось изучение уровня практической ориентировки на форму с использованием методов проб и ошибок, было установлено, что 7 человек (70%) детей находятся на низком уровне. Дети не принимали задание, в условиях обучения действовали неадекватно – стучали фигурками об стол, бросали их на пол, клали их в рот. У некоторых детей

наблюдались спастичность и стереотипии (выполняли движения рукой перед лицом, качались на коляске/стуле)

Оказавшиеся на уровне ниже среднего — 3 человека (30%) принимали задание, пытались выполнить его, но их действия были хаотичны, после обучения не переходили к выполнению задания методом проб и ошибок.

Средний уровень и высокий уровень ни у одного из обследованных детей не выявлен.

При выполнении 2 задания, целью которого являлось изучение уровня сформированности восприятия формы, умения использовать геометрические эталоны при определении общей формы конкретных предметов (группировка по форме), было выявлено, что 9 человек (90%) находятся на низком уровне. Дети не принимали задание, в условиях обучения действовали неадекватно, у многих отмечались стереотипии. Зажимали в руках предметы, которые были использованы при обследовании, а так же бросали их на пол.

Оказавшийся на уровне ниже среднего — 1 человек (10%) принимал задание, но действовал, не ориентируясь на образец, даже после обучения продолжал опускать игрушки без учета основного принципа, т.е. формы.

Средний уровень и высокий уровень ни у одного из обследованных детей не выявлен.

При выполнении 3 задания, целью которого являлось изучение сформированности восприятия формы и мелкой моторики пальцев рук, было выявлено, что 7 человек (70%) находятся на низком уровне. Данная группа задание не принимала, в условиях обучения действовала неадекватно, отмечались серьезные нарушения мелкой моторики.

Оказавшиеся на уровне ниже среднего — 3 человека (30%) принимали задание, при опускании фигур в углубления использовали метод проб и ошибок, после обучения не переходили на другой уровень действий, отмечалась моторная неловкость.

Средний уровень и высокий уровень ни у одного из обследованных детей не выявлен.

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий III этапа, направленного на исследование состояния сформированности формы у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР, выявлено, что 7 человек (70%) находятся на низком уровне; 3 человека (30%) находятся на уровне ниже среднего. Общие результаты исследования представлены на рисунке 3. (см. Приложение Б).

Проведенное исследование выявило следующие особенности сформированности формы: нарушение восприятия формы; нарушение зрительного соотнесения по форме; нарушение группировки предмета по форме.

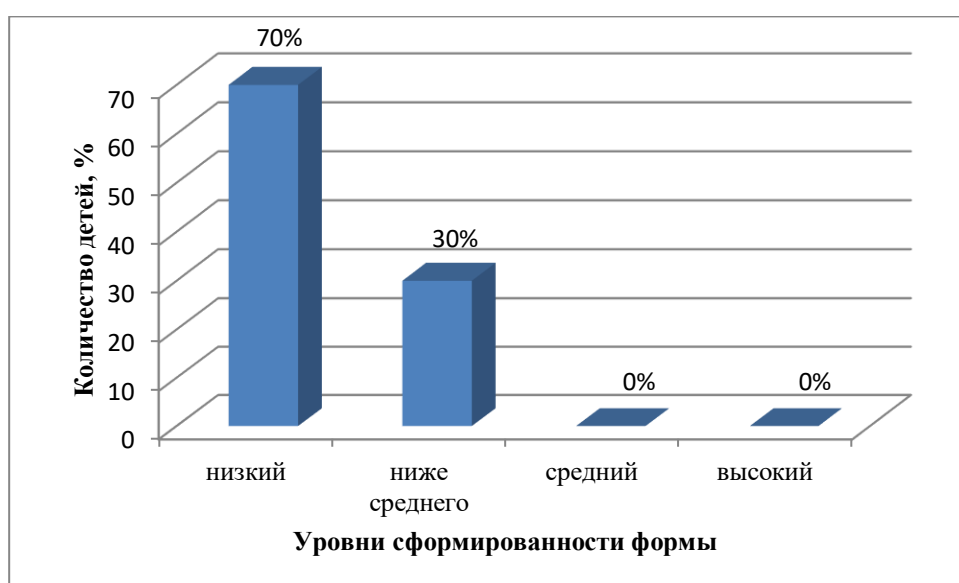


Рис. 3. Результаты III этапа исследования сформированности формы

В ходе *IV этапа* было проведено исследование ориентировки в пространстве. Результаты выполнения заданий детьми представлены в таблице 6, см. приложение В.

При выполнении 1 задания, целью которого являлось изучение умения ориентироваться в частях собственного лица и тела, выявлено, что 6 человек (60%) находятся на низком уровне. Дети не понимали задание, были отвлечены, не показывали части лица и тела и не ориентировались в них. Отмечался

медленный темп выполнения задания, у многих детей наблюдалась скованность движений из-за спастичности мышц.

Оказавшиеся на уровне ниже среднего — 3 человека (30%) понимали задание, показывали части тела по образцу,

Средний уровень продемонстрировал 1 человек (10%). Задание понимал, показывал части лица и тела по образцу.

Высокий уровень ни у одного из обследованных детей не выявлен.

При выполнении 2 задания, целью которого являлось изучение умения ориентироваться в комнате, выявлено, что 7 человек (70%) находятся на низком уровне. Дети задание не принимали, быстро отвлекались, не ориентировались в помещении, не показывали и не называли такие части комнаты, как: окно, дверь, пол, потолок.

Оказавшиеся на уровне ниже среднего — 3 человека (30%) вопросы и задания понимали только после дополнительного обучения, показывали части комнаты. Отмечалось медленное выполнение задания.

Средний уровень и высокий уровень ни у одного из обследованных детей не выявлен.

При выполнении 3 задания, целью которого являлось изучение умения ориентироваться на плоскости листа бумаги, выявлено, что 8 человек (80%) находятся на низком уровне. Дети задания не принимали, не ориентировались на плоскости листа бумаги.

Оказавшимся на уровне ниже среднего — 2 детям (20%) была доступна простейшая ориентировка на плоскости листа бумаги. Они быстро отвлекались, задание принимали только с 3 предъявления.

Средний уровень и высокий уровень ни у одного из обследованных детей не выявлен.

При выполнении 4 задания, целью которого являлось выявление умения определять пространственные отношения между предметами, выявлено, что 8 человек (80%) находятся на низком уровне. Дети задания не принимали, быстро отвлекались, действовали хаотично.

Оказавшиеся на уровне ниже среднего — 2 человека (20%) принимали задание, при выполнении были напряжены и скованы. Им была доступна простейшая ориентировка относительно коробки, но оказывалась неоднократная обучающая помощь.

Средний уровень и высокий уровень ни у одного из обследованных детей не выявлен.

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий IV этапа, направленного на исследование сформированности ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР, выявлено, что 6 человек (60%) находятся на низком уровне; 4 человека (40%) находятся на уровне ниже среднего. Общие результаты исследования представлены на рисунке 4. (см. Приложение Б).

Проведенное исследование выявило следующие особенности сформированности ориентировки в пространстве: нарушение ориентировки в окружающем пространстве; нарушение пространственных отношений между предметами; трудности ориентировки в схеме собственного тела и лица; нарушение ориентировки на плоскости.

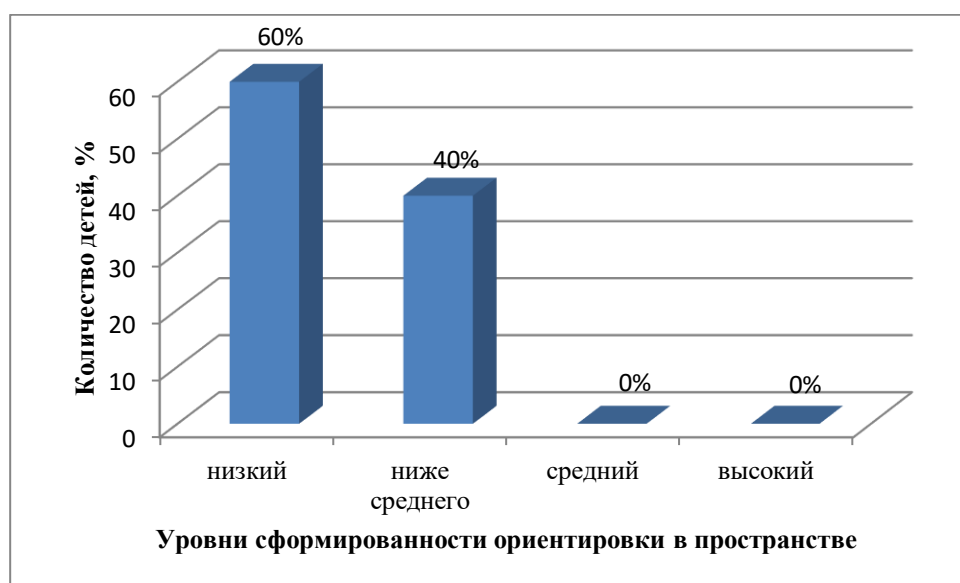


Рис. 4. Результаты IV этапа исследования сформированности ориентировки в пространстве

Исходя из полученных результатов диагностических заданий I, II, III, IV этапов, выделились 2 группы детей, из них: 6 человек (60%) находятся на низком уровне развития сенсорных эталонов, 4 человека (40%) находятся на уровне ниже среднего. Средний и высокий уровни развития сенсорных эталонов не выявлен ни у одного ребенка. (см. Приложение Г). Результаты исследования всех этапов представлены на рисунке 5. (см. Приложение Б).

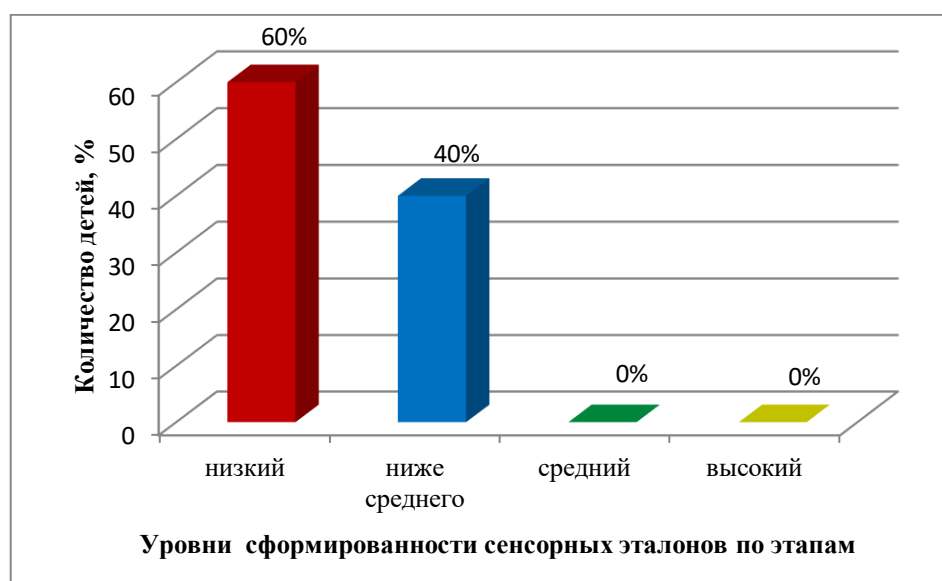


Рис. 5. Обобщенные результаты констатирующего эксперимента по разделам

В результате констатирующего эксперимента подтвердилось, что дети старшего дошкольного возраста с ТМНР имеют низкий и ниже среднего уровни сформированности сенсорных эталонов. Дети экспериментальной группы имели нарушения восприятия цвета, величины, формы и ориентировки в пространстве. Несмотря на то, что цель дипломной работы заключалась в выявлении уровня сформированности сенсорных эталонов, в процессе исследования у всех детей отмечались: нарушение мелкой моторики кистей и пальцев рук, тонус мышц, высокая утомляемость.

У детей старшего дошкольного возраста с ТМНР развитие сенсорных эталонов, как показали результаты констатирующего эксперимента,

характеризовалось такими специфическими особенностями, как: несформированность сенсорных эталонов цвета, формы, величины, ориентировки в пространстве; трудности в интеграции сенсорной информации; нарушения процесса восприятия и представлений о свойствах предметов, объектов и явлениях окружающего мира.

Выявленные особенности определили необходимость проведения систематической коррекционно-развивающей работы, которая должна быть направлена на развитие сенсорных эталонов и сенсорной сферы и предполагала комплексное сопровождение рассматриваемого контингента дошкольников.

2.3. Дифференцированные методические рекомендации по формированию сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития

На основе анализа данных констатирующего эксперимента нами были разработаны дифференцированные методические рекомендации.

При подборе методических рекомендаций мы опирались на задания, предложенные разными авторами (Е.А. Стребелевой, И.М. Бгажноковой, С.Д. Забрамной, А.М. Царева, Г.В. Цикото) [7; 23; 46; 57; 58].

В результате проведенного эксперимента, нами были выявлены 2 группы старших дошкольников с ТМНР. Методические рекомендации разработаны, соответственно, дифференцировано для каждой типологической группы испытуемых.

В *1 группу* были включены дети с низким уровнем сформированности сенсорных эталонов — 6 человек (60%). Данный контингент испытывал значительные трудности в понимании заданий. Наблюдалась высокая степень выраженности следующих нарушений:

- восприятия цвета, величины, формы;
- зрительного соотнесения по признакам (цвет, величина, форма);

- группировки по признакам (цвет, величина, форма);
- сформированности подражательных действий;
- ориентировки в схеме собственного тела и лица, ориентировки в пространстве, пространственных отношений между предметами, ориентировки на плоскости.

Во 2 *группу* были включены дети с уровнем ниже среднего — 4 человека (40%). Данный контингент испытывал затруднения при выполнении заданий. Понимали задания, но выполняли — частично, только при оказании обучающей или ориентирующей помощи. Наблюдались следующие трудности:

- восприятия цвета, величины;
- зрительного соотнесения по признакам (цвет, величина);
- группировки по признакам (цвет, величина);
- сформированности подражательных действий;
- ориентировки в схеме собственного тела и лица, ориентировки в пространстве, пространственных отношений между предметами, ориентировки на плоскости.

А также высокая степень выраженности нарушений:

- восприятия формы;
- группировки предметов по форме;
- зрительного соотнесения по форме.

В процессе исследования у детей 1 и 2 группы отмечались:

- нарушения мелкой моторики кистей и пальцев рук;
- тонус мышц;
- высокая утомляемость.

Основные принципы обучения, на которых построены дифференцированные методические рекомендации:

1. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода. Дифференциация предполагает учет в коррекционной работе специфичности и вариативности структуры дефекта у детей с ТМНР. На основании этого метода

подбирается вариативное содержание предлагаемых заданий, приемы и методы, средства, с помощью которых можно осуществлять полноценную коррекционно-развивающую деятельность. Индивидуальный подход заключается в том, чтобы определить индивидуальные направления развития и индивидуальные сроки их реализации с учетом степени нарушений и индивидуальных особенностей каждого ребенка.

2. Принцип зоны ближайшего развития. Развивая и формируя у ребенка с ТМНР определенные умения и навыки, нужно опираться на игры и упражнения, которые находятся в зоне ближайшего развития, это поможет вывести таких детей на новый уровень.

3. Принцип полисенсорного подхода. Данный принцип предполагает опору на сохранные анализаторы, которые имеются у детей с ТМНР и развитие компенсаторных возможностей каждого ребенка. Коррекционно – развивающая работа на основе данного подхода предполагает максимальное обогащение сенсорного опыта. В процессе обучения данной группы детей используются методы, которые позволяют формировать чувственные образы предметов и явлений окружающего мира.

4. Онтогенетический принцип. Для того чтобы грамотно построить коррекционную работу, необходимо знать как различные функции развиваются в онтогенезе. Усложнение объектов восприятия происходит от этапа к этапу с учетом последовательности появлений форм и функций в онтогенезе и учетом специфики первичных и последующих нарушений у детей с ТМНР.

Нами были определены следующие этапы коррекционно-педагогической работы:

1 этап — подготовительный (пропедевтический);

2 этап — основной.

1 этап — подготовительный (пропедевтический), предусматривал использование общих подходов работы со специалистами, которые непосредственно взаимосвязаны с детьми.

Подготовительный этап имеет огромное значение для построения коррекционно-педагогической работы. Осуществление данного этапа позволяет подготовить ребенка старшего дошкольного возраста с ТМНР к различным видам деятельности: играм, упражнениям. Без проведения грамотно построенной подготовительной работы детям с ТМНР невозможно в полном объеме, соответственно возрастным и индивидуальным возможностям овладевать сенсорными эталонами, включиться в образовательный процесс.

Задачи подготовительного этапа:

- обогащать сенсорный опыт;
- развивать предпосылки сенсорно-перцептивной и предметно-практической деятельности;
- формировать элементарные представления о себе, о предметах и объектах окружающего мира.

Для того чтобы коррекционная работа по развитию сенсорных эталонов оказалась эффективной, на подготовительном этапе проводилась комплексная консультативная работа со специалистами, которые сопровождают ребенка с ТМНР, а именно:

- педагогом-психологом;
- учителем-логопедом;
- музыкальным руководителем;
- инструктором по лечебной физкультуре;

Направления работы специалистов по развитию сенсорных эталонов на подготовительном этапе:

Направления работы педагога-психолога:

- развитие зрительного восприятия и коррекция его нарушений;
- развитие элементарных представлений о цвете, форме, величине, пространственных и временных эталонах;
- развитие перцептивных действий, т.е. умений обследовать предметы по форме, цвету, величине.

- развитие и коррекция тактильного и слухового восприятия;
- развитие эмоционально-волевой сферы;
- формирование критичности, оценки и самооценки.

Направления работы учителя-логопеда:

- формирование произвольного слухового и зрительного восприятия;
- знакомство с различными свойствами предметов на основе операций с ними (форма, величина, цвет);
- знакомство с объемными и плоскостными геометрическими фигурами и формами предметов (круг, квадрат, треугольник; круглый, квадратный, треугольный);
- развитие соотнесения цвета, величины, формы предмета со словом;
- развитие внимания ребенка к неречевым звукам, формирование сосредоточения на звуке.

Направления работы музыкального руководителя:

- формирование способности воспринимать музыку;
- развитие умения концентрировать внимание на звуках;
- развитие умения различать звуки по высоте (высокое и низкое звучание инструментов);
- формирование способности подпевать элементарные музыкальные фразы;
- развитие и коррекция слухового восприятия.

Направления работы инструктора по лечебной физкультуре:

- коррекция и развитие координационных способностей: ориентировки в пространстве, точности мелких движений кисти и пальцев, расслабление, дифференцировки усилий времени и пространства;
- коррекция развития сенсорно-перцептивных способностей: развитие зрительно-предметного, зрительно-пространственного и слухового восприятия, зрительного и слухового внимания, дифференцировка зрительных, звуковых, тактильных ощущений.

Взаимодействие со специалистами осуществлялась в следующих формах:

- совместное составление перспективного планирования работы по сенсорному развитию;
- оснащение развивающего пространства в групповом помещении;
- взаимопосещение и участие в интегрированной образовательной деятельности;
- совместное осуществление образовательной деятельности в ходе режимных моментов;

Таким образом, предварительная индивидуальная работа подготавливает ребенка для следующего этапа – основного.

2 этап — основной, данный этап построен с учетом следующих направлений коррекционно-педагогической работы:

1. Развитие восприятия цвета;
2. Развитие восприятия величины;
3. Развитие восприятия формы;
4. Развитие ориентировки в пространстве;
5. Развитие подражания;
6. Развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук;
7. Снятие мышечного тонуса.

Рассмотрим содержание коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с ТМНР, оказавшихся на низком уровне сформированности сенсорных эталонов:

1. Игры и упражнения, направленные на развитие восприятия цвета.

Игра «Веселые цветные карандаши».

Цель: развитие восприятия цвета.

Оборудование: цветные карандаши — 4 штуки по 2 цвета (желтый, зеленый), картинки с изображением желтого солнышка и зеленой травки.

Ход игры: перед ребенком и педагогом на столе лежат карандаши у каждого по два карандаша двух цветов — желтый, зеленый. Педагог говорит ребенку: «На столе у нас лежат 4 карандаша желтого и зеленого цвета, я беру карандаш

желтого цвета», педагог берет его в руки и показывает ребенку, а теперь ты найди такой же карандаш как у меня. По просьбе педагога ребенок выбирает желтый карандаш. Педагог хвалит ребенка и говорит: «Карандашом желтого цвета можно нарисовать желтое солнышко, как на картинке», далее педагог показывает картинку с изображением солнышка».

«Желтый, желтый, желтый цвет

Это солнца теплый свет!».

А теперь, я выбираю карандаш зеленого цвета, педагог берет в руки карандаш зеленого цвета, показывает ребенку и говорит: «У меня в руках карандаш зеленого цвета, а теперь ты найди такой же карандаш как у меня. По просьбе педагога ребенок выбирает зеленый карандаш. Педагог хвалит ребенка и говорит: «Карандашом зеленого цвета можно нарисовать зеленую травку, как на картинке», далее педагог показывает картинку с изображением зеленой травки.

«Зеленый, зеленый, зеленый цвет

Зеленой травки лучше нет!».

Игра «Разноцветные карточки».

Цель: развитие восприятия цвета, повторение знаний 3-х цветов, развитие зрительного соотнесения.

Оборудование: пластиковые карточки 6 штук 3-х цветов — синий, белый, красный.

Ход игры: перед педагогом и ребенком на столе лежат по три карточки разных цветов — синего, белого, красного. Педагог показывает ребенку, например, карточку синего цвета и предлагает ребенку подобрать карточку такого же цвета. Задания с оставшимися цветами выполняются по такой же аналогии. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Подбери цвет».

Цель: развитие восприятия цвета, учить группировать предметы по цвету.

Оборудование: вырезанные из картона 2 дерева, 2 листика (красного, зеленого цветов).

Ход игры: перед ребенком на столе лежат вырезанные из картона деревья двух цветов — красного и зеленого. Педагог предлагает выбрать листики нужного цвета и разложить их к деревьям соответствующего цвета так, чтобы листики были одинакового цвета с деревом. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Узнай цвет».

Цель: развитие восприятия цвета, развитие внимания.

Оборудование: пластиковые карточки — красная и желтая.

Ход игры: педагог предлагает ребенку стукнуть по столу рукой, когда поднимет красную карточку, когда же педагог поднимает желтую карточку, ребенок должен убрать руки со стола (данные действия демонстрируются ребенку). В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Мячики разного цвета».

Цель: развитие восприятия цвета, зрительного соотнесения.

Оборудование: 4 мячика 2-ух цветов — белого и красного.

Ход игры: перед педагогом и ребенком на столе лежат по 2 мячика разных цветов — белого и красного. Педагог берет мячик белого цвета и предлагает ребенку выбрать такой же шарик белого цвета, затем аналогичные действия выполняются с шариком красного цвета. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

2. Игры и упражнения, направленные на развитие восприятия величины.

Игра «Большая и маленькая».

Цель: развитие восприятия величины.

Оборудование: 1 большая коробка, 1 маленькая коробка одинакового цвета.

Ход игры: педагог ставит на стол 1 большую коробку и говорит ребенку, посмотри, какая большая коробка, обращая внимание на ее размеры. Далее педагог выкладывает маленькую коробку, обращая внимание на ее размеры. После педагог показывает, что маленькую коробку можно положить в большую

коробку и предлагает ребенку сделать то же самое. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Кубики разной величины».

Цель: развитие восприятия величины, учить группировать предметы по величине, пользоваться методом проб.

Оборудование: 2 коробки (большая и маленькая), 2 кубика (большой и маленький). Все предметы одинакового цвета.

Ход игры: педагог выставляет на стол сначала большую коробку, обращая внимание на ее размер, затем маленькую коробку, обращая внимание на ее размер, аналогичные действия проделывает с кубиками, обращая так же внимание на их размер. Затем предлагает ребенку спрятать кубики в коробках, большой кубик положить в большую коробку, а маленький в маленькую. Когда ребенок кладет правильный кубик в нужную коробку, педагог акцентирует внимание на успехе ребенка. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Мячи разной величины».

Цель: развитие восприятия величины, развитие зрительного соотнесения.

Оборудование: 1 большой мяч, 1 маленький мяч одинакового цвета.

Ход игры: педагог берет в руки большой мяч и говорит ребенку, посмотри, какой большой мяч у меня в руках и передает его в руки ребенку, обращая еще раз внимание на его размеры. Аналогичные действия производит с маленьким мячом. Затем педагог ставит два мяча рядом и просит ребенка указать на мячи где большой, а где маленький. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Листики».

Цель: развитие восприятия величины, зрительного соотнесения, учить группировать предметы по величине.

Оборудование: 2 больших листика и 2 маленьких листика одинакового цвета вырезанных из картона.

Ход игры: педагог кладет на стол два листика один большой и один маленький и предлагает ребёнку, около большого листика положить такой же большой листик, а около маленького — маленький. Если ребенок затрудняется

зрительно соотнести листики, то допускается выполнение задания методом проб. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Помоги игрушкам собраться в гости».

Цель: развитие восприятия величины.

Оборудование: 2 атласные ленточки одного цвета разных размеров (длинная и короткая), игрушки (кукла и медведь).

Ход упражнения: педагог кладет на стол перед собой и перед ребенком 2 атласные ленточки одного цвета разной длины — короткую и длинную, и предлагает рассмотреть ленточки, расстиляет их рядом, а затем накладывает короткую ленточку на длинную. Объясняет, какая ленточка длинная, а какая короткая, дает название качества величины — длина. Затем педагог выставляет на стол игрушки и говорит, что кукла и медведь собрались идти в гости, им нужно помочь подобрать ленточки для поясков, длинную для медведя, а короткую для куклы. Укажи, где длинная ленточка, укажи, где короткая. После того как ребенок указал на нужные ленточки, педагог завязывает их на игрушках. Мы помогли кукле и медведю собраться в гости. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

3. Игры и упражнения, направленные на развитие восприятия формы.

Упражнение «Круг».

Цель: развитие восприятия формы — круг.

Оборудование: 2 мяча маленького размера одного цвета

Ход упражнения: педагог кладет на стол перед ребенком один мяч. Посмотри на мяч, он имеет форму круга. Возьми его в руки и потрогай (если ребенок не приступает к ощупыванию фигуры, то педагог берет его руки в свои руки и помогает ему). Внимательно рассмотри, мяч совершенно круглый и похож на солнышко. Далее педагог выставляет второй мяч и говорит, из-за круглой формы мяч легко катиться, посмотри, я тебе покажу, а теперь ты покати свой мяч (если ребенок не приступает к выполнению задания, то педагог помогает ему). Видишь, как легко наши мячики покатались. Педагог хвалит ребенка за

выполненное задание. (Можно поощрить ребенка, наклеив фигурку в виде круглого смайлика ему на руку).

Упражнение «Квадрат».

Цель: развитие восприятия формы — квадрат

Оборудование: 2 объемных кубика квадратной формы одного цвета.

Ход упражнения: педагог ставит на стол перед ребенком 1 объемный кубик квадратной формы. Посмотри, фигура, которую ты видишь перед собой — это квадрат. Возьми эту фигуру в руки и внимательно рассмотри ее, квадрат имеет равные одинаковые стороны и одинаковые углы, теперь потрогай ее (если ребенок не приступает к ощупыванию фигуры, то педагог берет его руки в свои руки и помогает ему). Далее на стол выставляется еще один квадрат. Посмотри на эти квадраты, они одинаковые, давай теперь поставим квадратики друг на друга и построим из них башню. Педагог хвалит ребенка за выполненное задание. (Можно поощрить ребенка за выполненное задание, наклеив фигурку в форме квадрата на руку).

Упражнение «Треугольник».

Цель: развитие восприятия формы — треугольник.

Оборудование: 2 объемных треугольника одного цвета.

Ход упражнения: педагог ставит на стол перед ребенком 1 объемный треугольник. Посмотри, фигура, которую ты видишь перед собой — это треугольник. Возьми эту фигуру в руки и внимательно рассмотри ее, у треугольника три стороны и три угла возьми фигуру в руки и потрогай ее (если ребенок не приступает к ощупыванию фигуры, то педагог берет его руки в свои руки и помогает ему).

Игра «Что катится, что не катится».

Цель: развитие восприятия формы, сделать форму предмета значимой для ребенка, учить опираться на нее в деятельности.

Оборудование: шарик и кубик из одного материала, одного размера и одного цвета.

Ход игры: педагог выставляет на стол кубик и акцентирует внимание на его форме. Далее педагог говорит: «Это кубик и он не катится», при этом демонстрирует ребенку, что кубик не катится. После этого педагог дает ребенку кубик и предлагает прокатить его по столу самому и говорит: «Видишь, это кубик и он не катится».

Педагог убирает со стола кубик и достает шарик, акцентирует внимание на его форме. Далее педагог говорит: «Это шарик и он катится», при этом демонстрирует ребенку, что шарик катится. После этого педагог дает ребенку шарик и предлагает прокатить его по столу самому и говорит: «Видишь, это шарик и он катится». Далее педагог достает кубик, ставит рядом с шариком, акцентирует внимание на их формах и свойствах. Заканчивая игру, говорит: «Шар катится, а кубик не катится». В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Интересные фигуры».

Цель: развитие восприятия формы.

Оборудование: кубик (квадратная форма) и мячик (круглая форма).

Ход игры: педагог раскладывает на столе перед собой и перед ребенком кубик и мячик. Далее педагог берет в руки кубик, показывает его, акцентирует внимание на его форме и предлагает ребенку выбрать такую же фигуру, затем аналогичные действия проводит с мячом. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

4. Игры и упражнения, направленные на развитие ориентировки в пространстве.

Игра «Собери шарики».

Цель: развитие ориентировки в пространстве.

Оборудование: 3 гелиевых шарика одинакового цвета с длинными нитками.

Ход игры: педагог размещает шарики в каждом углу комнаты. Ребенок должен взять шарик за нитку и переместить его в центр комнаты. После того, как все шарики перемещены в центр, педагог хвалит ребенка за проделанную работу. (Если ребенок передвигается на коляске, педагог оказывает помощь при выполнении задания).

Игра «Части тела».

Цель: развитие умения ориентироваться в схеме собственного тела, действий по подражанию.

Ход игры: игра проводится с учетом зеркального отражения. Ребенку нужно, повторять действия за педагогом, педагог при этом озвучивает названия частей тела и просит их показать (голова, туловище, руки, ноги). В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Части лица».

Цель: развитие умения ориентироваться в схеме собственного лица, действий по подражанию.

Ход игры: игра проводится с учетом зеркального отражения. Ребенку нужно, повторять действия за педагогом, педагог при этом озвучивает названия частей лица и просит их показать (нос рот, глаза, уши). В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Рисование на манке».

Цель: развитие ориентировки на плоскости.

Оборудование: манка, поднос.

Ход игры: ребенку предлагается однотонный поднос с манкой. Движением пальца ребенок рисует любые предметы, при этом педагог направляет ребенка: «Нарисуй все, что хочешь вверху, внизу, в середине подноса». В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Выполни действие».

Цель: развитие умения определять пространственные отношения между предметами.

Оборудование: 1 коробочка, 1 кубик.

Ход игры: педагог ставит на стол перед ребенком коробочку открытой стороной кверху и говорит: «Я беру в руки кубик и кладу его **В** коробочку, посмотри, наш кубик **В** коробке». После, просит ребенка попробовать выполнить те же действия. Далее педагог переворачивает коробочку открытой стороной вниз, берет в руки кубик и кладет его **ПОД** коробочку, так же комментируя свои действия,

затем просит ребенка проделать то же самое. Затем педагог берет кубик, кладет его **НА** коробку, так же комментируя свои действия, просит ребенка проделать то же самое (если ребенок не выполняет задание, педагог берет его руки в свои руки и выполняет задания, комментируя все действия). В конце работы педагог хвалит ребенка за работу.

5. Игры и упражнения, направленные на развитие подражания;

Игра «Ладони».

Цель: развитие подражания движениям рук.

Ход игры: педагог кладет ладонь на стол и говорит: «А теперь, повторяй за мной». Педагог начинает медленно постукивать по столу и предлагает ребенку повторить те же движения. Постепенно взрослый ускоряет темп и побуждает ребенка делать так же (ускорение темпа учитывается индивидуально). В конце работы педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Утёнок».

Цель: развитие подражания движениям рук.

Ход игры: педагог складывает пальцы одной руки щепотью и говорит: «Смотри, моя ладошка похожа на утенка, попробуй сложить пальцы так же как у меня». Если у ребенка не получается, педагог помогает ему. Далее педагог меняет руку, складывает пальцы руки щепотью и так же просит повторить за ним. В конце работы педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Повторяй-ка».

Цель: развитие подражания действиям взрослого.

Ход игры: педагог показывает перед зеркалом несложные движения, при этом он обращает внимание ребенка на то, как движения повторяются в зеркале, и просит его повторить. Педагог акцентирует внимание на правильно выполненных движениях. В конце работы педагог хвалит ребенка за работу.

Упражнение «Мяч».

Цель: развитие подражания действиям взрослого с предметом.

Оборудование: 2 мяча.

Ход упражнения: педагог ставит мячи на стол, один перед собой, другой перед ребенком и говорит: «Смотри, это мяч, повторяй за мной». Педагог демонстрирует катание мяча по столу, ребенок должен повторять действия за педагогом. В конце работы педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Погремушка».

Цель: развитие подражания мелким движениям.

Оборудование: 2 погремушки.

Ход игры: педагог берет в руки погремушку и говорит ребенку: «Смотри внимательно, повторяй за мной». Далее педагог начинает греметь погремушкой сначала правой рукой, потом левой. Ребенок подражает. В конце работы педагог хвалит ребенка за работу.

6. Игры и упражнения, направленные на развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук.

Игра «Поиск игрушек».

Цель: развитие мелкой моторики, координации движений кистей рук и пальцев, тактильной чувствительности.

Оборудование: ёмкость с фасолью, маленькие игрушки.

Ход игры: перед ребенком на столе стоит ёмкость наполненная фасолью, в ней спрятаны различные маленькие игрушки, которые необходимо отыскать. Сначала ребенок ищет игрушки одной рукой, после выполнения задания предлагается заменить руку на противоположную. Затем ребенок должен обеими руками отыскать спрятанные в ёмкости игрушки. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Упражнение «Забей картинку».

Цель: развитие мелкой моторики, координации движений рук.

Ход упражнения: педагог имитирует движения, совершаемые при забивании гвоздей: пальцы одной руки держат «гвозди», другой — «молоток». В конце упражнения педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Месим тесто».

Цель: развитие мелкой моторики, сложно координированных движений пальцев и кистей рук, развитие чувствительности.

Оборудование: пластиковая коробка, крупа.

Ход игры: педагог насыпает в коробку крупу. Ребенок запускает туда руки и изображает, как месит тесто. Педагог при этом приговаривает:

"Тесто месим, месим, месим,

Дружно мы его замесим,

Тесто жмем, жмем, жмем,

Пирожков мы напечем".

Игра «Собери фасоль».

Цель: развитие мелкой моторики, тактильной чувствительности и сложно координированных движений пальцев и кистей рук.

Оборудование: горох, блюдце.

Ход игры: педагог насыпает фасоль на блюдце. Ребенок берет одно зерно фасоли большим и указательным пальцами и удерживает ее остальными пальцами, потом берет следующее зерно фасоли, потом еще и еще — так у ребенка набирается целая горсть. Можно выполнять данное задание одной или двумя руками. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Пальчиковая гимнастика «Делим апельсин».

Цель: развитие координации движений кистей рук и пальцев.

Мы поделим апельсин, (загибаем поочередно пальцы)

Нас так много, он один,

Одна долька — для тебя,

Одна долька — для меня,

Одна долька — для щенят,

Одна долька — для котят,

Одна долька — для чижа,

Волк за долькой придет,

Ничего волк не найдет (показываем пустую ладошки)

Он рассердится — беда

Спрячемся и мы тогда. (прячем две руки за спину)

Рассмотрим содержание коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с ТМНР, оказавшихся на уровне ниже среднего сформированности сенсорных эталонов:

1. Игры и упражнения, направленные на развитие восприятия цвета.

Игры «Найди нужный цветок для бабочки».

Цель: развитие восприятия цвета, зрительного соотнесения, учить действовать по подражанию.

Оборудование: 2 крупных объемных цветка (синий, желтый); 2 объемные фигурки бабочек такой же окраски, как и цветы.

Ход игры: педагог демонстрирует ребенку бабочку, обращая внимание на то, что цвет бабочки и цветка совпадают («такой же»). Затем педагог предлагает ребенку подобрать к каждому цветочку — бабочку. В конце занятия педагог подводит итог, называет цвета и еще раз показывает их: «Желтая бабочка села на желтый цветок, синяя бабочка села на синий цветок». В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Цветные кубики».

Цель: развитие восприятия цвета, зрительного соотнесения, учить действовать по подражанию.

Оборудование: крупные пластмассовые кубики по два цвета каждого (белые, синие).

Ход игры: педагог расставляет перед ребенком по 2 парных кубика, обращая внимание на их одинаковость: «Тебе такой, мне такой» Затем предлагает построить красивые одноцветные башни, демонстрирует, как это делать. Момент постройки педагог обязательно обыгрывает: сначала берет синий кубик, ставит на

белый и тут же выражает недовольство («не такой»), переставляет на белый, проводит по кубикам рукой сверху вниз, подчеркивая их однородность. Таким же образом устанавливает другие кубики. Затем просит ребенка сделать то же самое. При выполнении задания педагог оказывает помощь. Ребенок строит башни 2-3 раза. По окончании педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Подбери ленточки к шарикам».

Цель: развитие восприятия цвета, зрительного соотнесения, учить группировать предметы по цвету, ориентироваться на цвет как на значимый признак; развитие эмоционально-положительного отношения к игре; продолжать знакомить с названиями цветов.

Оборудование: воздушный шар, цветные ленточки трех цветов (две из них совпадают с цветом шара: 2 красные, 1 синяя).

Ход игры: педагог раскладывает на столе ленточки и просит к каждому шару подобрать свою ленточку: «Ленточка должна быть такая же, как шар, такого же цвета», — говорит педагог и показывает, как подбирать ленточку: берет один из шаров, выбирает ленточку того же цвета, прикладывает ее к шару («такая же, красная»). Ребенок получает шар, подбирает ленточку, а педагог оказывает помощь. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Бусы».

Цель: учить выполнять чередование цветов по образцу, развитие целенаправленности и внимания при выполнении задания.

Оборудование: игрушка, крупные бусы двух цветов — синего и красного, леска, поднос.

Ход игры: педагог демонстрирует ребенку бусы, состоящие из 4 крупных бусин, они чередуются по цвету (сначала — синие, потом — красные). При рассматривании педагог помогает детям определить, что бусы состоят из бусин (шариков) двух цветов, которые чередуются. Педагог предлагает ребенку сделать бусы для игрушки. Ребенку дается поднос с бусинами двух цветов, леска. Педагог еще раз просит рассмотреть готовые бусы и сделать такие же. Ребенок приступает к выполнению задания. Педагог всячески помогает ребенку, указывая на ошибки

и сопоставляя с образцом. Когда бусы нанизаны, ребенок надевает их на игрушку, педагог помогает завязать бусы. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Помоги Незнайке собрать букет».

Цель: осуществлять выбор цвета по образцу и проверять его примериванием; продолжать различать цвета («такой», «не такой»); знакомить с названиями цветов (не требуя от детей их повторения); формировать положительное эмоциональное отношение к игре с игрушками; ориентироваться в игре на цвет как на значимый признак.

Оборудование: кукла Незнайка, цветы — 4 штуки (два цвета — красный, синий).

Ход игры: перед ребенком на столе лежат цветы. Педагог просит помочь Незнайке собрать 2 букета из цветов. По его просьбе ребенок выбирает синие цветы. Ребенок отбирает синие цветы, перед ним остаются только красные цветы. Педагог говорит: «Цветы, которые остались на столе — одинаковые, красные, а у тебя в руках синие, ты собрал 2 букета цветов!», — говорит Незнайка. Педагог обращает внимание ребенка, что теперь букеты с одинаковыми цветами: в одном — синие цветы, в другом — красные. Педагог благодарит ребенка за помощь Незнайке, хвалит за работу.

2. Игры и упражнения, направленные на развитие восприятия величины.

Игра «Спрячь шарик в ладошках».

Цель: развитие умения ориентироваться на величину предметов.

Оборудование: шарики одного цвета, разных размеров (большой и маленький).

Ход игры: педагог кладет перед ребенком два шарика один большой, другой маленький. Демонстрирует ребенку, как спрятать шарик в ладошке. Потом педагог предлагает взять любой из двух шариков и так же спрятать его. Если ребенок берет маленький шарик, он сможет закрыть его ладошками, если же большой, то шарик остается видимым. Если ребенок выбирает большой шарик, педагог говорит, что шарик не спрятался, потому что он большой, если же

ребенок выбирает маленький шарик, педагог акцентирует внимание на том, что шарик спрятался, потому что он маленький и помещается в ладошки. Затем педагог предлагает взять другой шарик. Данная процедура повторяется 3-4 раза. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Спрячь игрушки».

Цель: развитие ориентировки на величину предметов, учить группировать предметы по величине, пользоваться методом проб при выполнении задания.

Оборудование: 2 игрушки (большая, маленькая), 2 коробки двух размеров одного цвета (большая, маленькая).

Ход игры: педагог кладет перед ребенком по две коробки — большую и маленькую, а так же по две игрушки — большая и маленькая. Педагог просит ребенка спрятать игрушки в коробки. Обращает внимание на то, что, если игрушка не влезает в коробку, значит, она не подходит для этой коробки — ее надо спрятать в другую. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Опусти шарик в коробку».

Цель: продолжать обращать внимание детей на величину, делать ее значимым признаком, учить детей закреплять знание слов «большой», «маленький».

Оборудование: коробка с маленькой круглой прорезью, шарики (большой и маленький) одного цвета.

Ход игры: педагог ставит на стол перед ребенком коробку, кладет около нее шарики и говорит, что сейчас он узнает, какой шарик спрячется в этой коробке. Педагог предлагает ребенку протолкнуть шарик в отверстие. Ребенок самостоятельно путем проб пытается выполнить задание. Когда маленькие шарики спрячутся в домике, педагог акцентирует внимание на том, что отверстие в коробке маленькое, только для маленьких предметов. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Матрешка».

Цель: познакомить детей с принципом складывания матрешки (маленькая прячется в большую); вызывать положительное эмоциональное отношение к игре.

Оборудование: двусоставная матрешка.

Ход игры: педагог ставит на стол матрешку, рассматривает ее с ребенком, раскрывает и достает маленькую матрешку из большой. Далее он объясняет ребенку, в чем отличие маленькой и большой матрешки, собирает матрешку и предлагает ребенку снова ее раскрыть, только уже самому. С помощью педагога, ребенку нужно указать какая часть матрешки большая, а какая маленькая. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Поиграем с кубиками».

Цель: развитие умения детей сравнивать два предмета по величине.

Оборудование: 2 кубика разной величины одного цвета.

Ход игры: перед ребенком на столе стоят два кубика — один большой, другой маленький, педагог берет их в руки по очереди и акцентирует свое внимание на величине каждого из них — «этот кубик маленький, а этот кубик большой». Далее педагог предлагает ребенку самому указать на маленький кубик, после этого педагог предлагает ребенку указать на большой кубик и наоборот. Процедура повторяется 3-4 раза. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

3. Игры и упражнения, направленные на развитие восприятия формы.

Игра «Коробки».

Цель: развитие восприятия формы; соотнесения формы предметов с помощью метода проб, учить группировке по форме.

Оборудование: 2 коробки с крышками одинакового цвета (круглая, квадратная).

Ход игры: педагог кладет на стол 2 коробки — одна круглая, другая — квадратная и крышки к ним такой же формы, так же он акцентирует внимание на форме предметов. Педагог учит ребенка подбирать крышки путем проб и ошибок. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Соотнеси формы».

Цель: развитие восприятия формы, зрительного соотнесения.

Оборудование: лист с изображением фигур (квадрат и треугольник) и деревянные объемные фигурки квадратной и треугольной формы.

Ход игры: педагог кладет перед ребенком лист с нарисованными фигурками квадрата и треугольника, выбирает деревянную фигурку квадратной формы и кладет на нарисованную фигурку в виде квадрата и просит ребенка проделать то же самое, затем аналогичные действия выполняет с фигуркой треугольной формы. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Вкладыши».

Цель: развитие соотнесения плоскостной и объемной формы, учить пользоваться методом проб.

Оборудование: 2 коробки одного цвета, в каждой из них по одной прорези (круглая, треугольная), 2 объемные формы (шар, треугольник), подходящие к прорези.

Ход игры: педагог ставит на стол одну из коробок, кладет около нее шар и треугольник, акцентирует внимание на данных фигурах. Далее предлагает ребенку протолкнуть в отверстие коробки одну из форм. Тем самым мотивирует его примерить ту или иную форму к отверстию. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Найди фигуру».

Цель: развитие восприятия формы, зрительного соотнесения.

Оборудование: 2 карточки с изображением круга и 2 карточки с изображением квадрата.

Ход игры: педагог раскладывает на столе перед собой и перед ребенком карточки с изображением круга и квадрата, далее педагог берет карточку с изображением квадрата, показывает ее, называет фигуру, изображенную на карточке, и просит ребенка взять такую же карточку, затем аналогичные действия проводит с карточкой с изображением круга. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «У кого такое?».

Цель: продолжать закреплять знание названий форм, осуществлять выбор форм по названию.

Оборудование: круг и квадрат, вырезанные из картона одного цвета, объемный кубик и шар одного цвета.

Ход игры: педагог выставляет перед ребенком кубик и шар, акцентирует внимание на формах данных предметов. Далее педагог достает вырезанный из картона круг, демонстрирует его ребенку и говорит: «Это круг». Посмотри, какой из предметов перед тобой похож на круг и укажи на него. После этого педагог достает вырезанный из картона квадрат, демонстрирует его ребенку и говорит: «Это квадрат». Посмотри, какой из предметов перед тобой похож на квадрат и укажи на него. Данная процедура повторяется 3-4 раза. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

4. Игры и упражнения, направленные на развитие ориентировки в пространстве.

Игра «Покажи Мишке».

Цель: развитие умения ориентироваться в пространстве комнаты.

Оборудование: игрушка — медведь.

Ход игры: педагог берет в руки медведя и говорит: «Медведь хочет поиграть с тобой, но чтобы вы могли поиграть, ему нужно помочь разобраться в комнате». Далее педагог просит ребенка показать медведю, указав рукой, где находится окно (потолок, пол, дверь). После этого педагог благодарит ребенка за оказанную помощь медведю. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Части тела».

Цель: закрепление ориентировки в схеме собственного тела, развитие зрительного соотнесения.

Оборудование: кукла.

Ход игры: педагог по очереди показывает на кукле части тела (голова, ноги, руки, туловище), акцентирует внимание на их названиях. Ребенок по очереди должен показать ту же часть тела на себе. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Части лица».

Цель: закрепление ориентировки в схеме собственного лица, развитие зрительного соотнесения.

Оборудование: кукла.

Ход игры: педагог по очереди показывает на кукле части лица (нос рот, глаза, уши). Ребенок по очереди должен показать ту же часть лица на себе.

Игра «Укажи предмет»

Цель: учить детей ориентироваться на плоскости листа бумаги.

Оборудование: лист бумаги с изображенными на нем предметами (вверху; внизу; в середине).

Ход игры: педагог дает ребенку лист бумаги и изображенными на нем предметами, объясняет ребенку, что предметы находятся вверху, внизу, в середине листа, указывает на них. После этого, педагог просит указать, какой предмет находится вверху, внизу, в середине листа. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Найди игрушку».

Цель: развитие умения определять пространственные отношения между предметами.

Оборудование: игрушка - любая, однотонная коробка.

Ход игры: педагог ставит на стол перед ребенком коробку открытой стороной кверху и говорит: «Я беру в руки игрушку и кладу её **В** коробку, посмотри, игрушка **В** коробке». После, просит ребенка выполнить те же действия. Далее педагог переворачивает коробку открытой стороной вниз, берет в руки игрушку и кладет её **ПОД** коробку, так же комментируя свои действия, затем просит ребенка проделать то же самое. Затем педагог берет игрушку, кладет её **НА** коробку, комментируя свои действия. Далее просит ребенка проделать то же самое. По такому же типу, педагог проводит работу с пространственными предлогами «**ЗА**», «**ПЕРЕД**». В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

5. Игры и упражнения, направленные на развитие подражания.

Игра «Дождик».

Цель: развитие подражания движениям рук.

Ход игры: педагог кладет правую ладонь на стол и говорит: «А теперь, повторяй за мной». Педагог начинает медленно постукивать ладонью по столу и предлагает ребенку повторить те же движения. Далее те же действия повторяются левой ладонью, позже двумя руками. (Можно проделать эти же действия с пальцами, на усмотрение педагога, с учетом возможностей ребенка). Постепенно взрослый может ускорять темп, немного меняя его, и побуждает ребенка делать так же (ускорение темпа учитывается индивидуально). В конце работы педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Повторяй за мной».

Цель: развитие подражания действиям взрослого.

Ход игры: педагог показывает ребенку несложные движения и просит его повторить. Педагог акцентирует внимание на правильно выполненных движениях. В конце работы педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Погреми».

Цель: развитие подражания мелким движениям.

Оборудование: 2 погремушки.

Ход игры: педагог берет в руки погремушку и говорит ребенку: «Смотри внимательно, повторяй за мной». Далее педагог начинает греметь погремушкой перед собой, над головой, с левой и с правой стороны (можно менять руки на усмотрение педагога). Ребенок подражает. В конце работы педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Повтори за обезьянкой».

Цель: развитие подражания мелким движениям.

Оборудование: игрушечная обезьянка.

Ход игры: педагог ставит на стол игрушечную обезьянку и рассказывает ребенку о ней. Одной рукой педагог начинает выполнять движения и демонстрирует ребенку, что обезьянка повторяет их. Далее педагог предлагает ребенку так же повторять движения за обезьянкой. В конце работы педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Кукла Маша».

Цель: развитие подражания мелким движениям.

Оборудование: кукла, вырезанные из картона цветы на липучках (6 штук).

Ход игры: педагог ставит перед собой и ребенком куклу, он представляет её ребенку и предлагает подарить ей цветы. Педагог демонстрирует ребенку, как прилепляет цветы на костюм куклы и говорит: «вот так, видишь, а теперь повтори за мной». Ребенок повторяет все действия за педагогом. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

6. Игры и упражнения, направленные на развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук.

Игра «Переложит предметы».

Цель: развитие мелкой моторики, координационных действий обеих кистей рук и пальцев.

Оборудование: предметы (монета, кубик), коробка.

Ход игры: ребенок сидит за столом, перед ним стоит коробка, справа от него на столе лежат мелкие предметы. Педагог берет эти предметы и бросает их в коробку, при этом обращая внимание ребенка, что второй рукой он держит коробку. Потом педагог просит повторить за ним данные действия. Так же он показывает, как сложить пальцы, чтобы правильно брать предметы. После того как ребенок соберет предметы правой рукой в коробку, их высыпают на стол и переставляют коробку к левой руке. Ребенок должен повторить эти же действия только левой рукой, а коробку держать правой. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Упражнение «Обведи пальчики».

Цель: развитие мелкой моторики, движений пальцев рук и координации движений.

Оборудование: маленькая деревянная палочка покрытая лаком.

Ход упражнения: педагог показывает ребенку на своем примере как нужно перекачивать палочку между своими пальцами, далее педагог помогает ребенку выполнить данное упражнение, после этого ребенок пытается самостоятельно перекатить палочку между пальцами (от большого пальца к мизинцу и обратно)

стараясь сделать это поочередно каждой рукой. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Упражнение «Постучи по барабану».

Цель: развитие движений пальцев рук и зрительно-моторной координации движений.

Оборудование: детский маленький барабан, барабанные палочки.

Ход упражнения: педагог дает ребенку барабан и просит постучать палочкой по барабану сначала каждой рукой отдельно, после двумя палочками – обеими руками, стараясь делать это синхронно. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Мотаем клубочки».

Цель: развитие манипулятивной функции рук и согласованных движений пальцев рук.

Оборудование: корзинка с размотанными клубками ниток разных цветов.

Ход игры: педагог ставит перед ребенком корзинку с размотанными разноцветными клубками ниток и предлагает выбрать любой понравившейся клубок. Один клубок выбирает ребенок, второй клубок – педагог и показывает ребенку, как наматывать нитку на клубок. Затем ребенок пробует намотать нитку, если понадобится помощь, то педагог помогает. При этом педагог может зачитать стих:

«Нитка за ниткой,
Мотаем клубочки,
Бабушка из них свяжет нам носочки».

Упражнение «Шнуровка».

Цель: развитие координации движений кистей рук и пальцев.

Оборудование: шнуровка.

Ход упражнения: педагог предлагает ребенку простую круглую шнуровку, показывает, как взять шнурок и продеть его в отверстие, вытянуть кончиками пальцев за край шнурка, предлагает то же самое проделать ребенку, при этом помогает ему. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Игры и упражнения, направленные на снятие мышечного тонуса для детей старшего дошкольного возраста с ТМНР подходящие детям, оказывавшимся на низком и ниже среднего уровнях сформированности сенсорных эталонов:

Упражнение «Скалка».

Цель: снятие мышечного тонуса рук.

Оборудование: деревянная скалка.

Ход упражнения: педагог берет в руки деревянную скалку и катает ее по столу вперед-назад, как будто раскатывает тесто, после предлагает проделать это действие ребенку. Затем педагог дает ребенку скалку на колени и ребенок катает её на своих коленях, если ребенок сам не может выполнить данные действия, то педагог оказывает помощь при выполнении упражнения. В конце педагог хвалит ребенка за работу.

Упражнение «Кольцо».

Цель: снятие мышечного тонуса рук.

Оборудование: массажное кольцо.

Ход упражнения: педагог садится напротив ребенка, ребенок сидит на стуле/коляске. Педагог берет кольцо, кладет руки ребенка на кольцо, обхватывает своими руками его руки сверху и тянет кольцо на себя и от себя, выпрямляя руки ребенка насколько это возможно, далее ребенок опускает и расслабляет руки. После этого, на усмотрение педагога, можно дать кольцо ребенку, чтобы тот покрутил его вправо-влево, вверху над головой, если у ребенка не получается, то педагог помогает ребенку и проделывает это упражнение с ним вместе несколько раз. В конце упражнения педагог хвалит ребенка за работу.

Упражнение «Ручки».

Цель: снятие мышечного тонуса в кистях рук.

Ход упражнения: ребенок сидит на стуле/коляске, педагог просит сначала опустить руки вниз, после сжать кисть руки в кулак, насколько это возможно (сначала правую руку, потом левую). Затем педагог просит раскрыть кулак и

расслабить кисть. Если у ребенка не получается выполнять команды, педагог помогает ему в этом. В конце упражнения педагог хвалит ребенка за работу.

Упражнение «Массируем ножки».

Цель: снятие мышечного тонуса ног.

Оборудование: массажный мячик, гимнастическая палка, поролоновый кубик.

Ход упражнения: педагог садится напротив ребенка на ковер, ребенок сидит на стуле/коляске. Педагог берет массажный мячик, подносит к ступне ребенка, ребенок должен проводить каждой стопой поочередно по мячику, после по гимнастической палке. Если ребенок не может выполнить упражнение, педагог берет мячик в руки и сам катает его по стопам ребенка, затем выполняет те же действия с гимнастической палкой. В завершении педагог предлагает ребенку надавить на поролоновый кубик двумя стопами поочередно со всей силы, насколько это возможно, после — расслабить ступни. В конце упражнения педагог хвалит ребенка за работу.

Игра «Ласка».

Цель: снятие мышечного тонуса, эмоционального напряжения, развитие чувственного восприятия.

Оборудование: вата, бусы, натуральная мягкая кисточка.

Ход игры: педагог оголяет руки ребенка по локоть, после этого он берет вату (бусы, кисточку) и проводит по рукам ребенка поочередно. Прикосновения должны быть поглаживающими, приятными.

Игра «Бассейн с шарами».

Цель: снятие мышечного тонуса тела, эмоционального напряжения.

Оборудование: гипоаллергенный сухой бассейн, шарики.

Ход игры: педагог помогает ребенку опуститься в бассейн, либо переносит его в бассейн и кладет на спину. Далее педагог просит ребенка потянуться, напрячь мышцы тела, насколько это возможно, а затем расслабиться. В конце игры педагог хвалит ребенка за работу.

Дифференцированные методические рекомендации были разработаны для выявленных групп детей, которые оказались на низком уровне сформированности сенсорных эталонов и уровне ниже среднего. Несмотря на выделенные группы детей, у обеих групп диагностированы серьезные нарушения сформированности сенсорных эталонов. В связи с этим методические рекомендации построены по одинаковым направлениям, но задания, представленные для детей одной и второй группы, отличаются по уровню сложности, темпу выполнения. Разработанные игры и упражнения соответствуют реальным возможностям детей выделенных групп. Они предполагают, поэтапное расширение сенсорных возможностей каждого ребенка и позволяют максимально, насколько возможно, реализовать потенциал детей, подготовить их к переходу на новый уровень.

Выводы по 2 главе

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий констатирующего эксперимента, проведенного на базе психоневрологического интерната для детей «Солнышко», направленные на исследование состояния сформированности сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР, мы получили следующие результаты:

1. Сформированность эталонов цвета у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР находится на низком уровне у 6 человек (60%); на уровне ниже среднего у 4 человек (40%). Данное исследование выявило такие особенности сформированности цвета, как: трудности восприятия цвета; распознавания и названия цвета; нарушение зрительного соотнесения по цвету; нарушение группировки предметов по цвету.

2. Сформированность эталонов величины у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР находится на низком уровне у 6 человек (60%); на уровне ниже среднего у 3 человек (30%); 1 человек (10%) оказался на среднем уровне. Проведенное исследование выявило следующие особенности сформированности величины: трудности восприятия величины (большой, маленький); нарушение группировки предметов по величине; недостаточная сформированность соотносящих и подражательных действий.

3. Сформированность эталонов формы у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР находится на низком уровне у 7 человек (70%); на уровне ниже среднего у 3 человек (30%). Проведенное исследование выявило следующие особенности сформированности формы: нарушение восприятия формы; нарушение зрительного соотнесения по форме; нарушение группировки предметов по форме.

4. Сформированность ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР находится на низком уровне у 6 человек (60%); на уровне ниже среднего у 4 человек (40%). Проведенное исследование выявило следующие особенности сформированности ориентировки в пространстве:

нарушение ориентировки в окружающем пространстве; нарушение пространственных отношений между предметами; трудности ориентировки в схеме собственного тела и лица; нарушение ориентировки на плоскости.

Таким образом, исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы выделили 2 группы детей:

В *1 группу* были включены дети с низким уровнем сформированности сенсорных эталонов — 6 человек (60%). Данный контингент испытывал значительные трудности в понимании заданий. Наблюдалась высокая степень выраженности следующих нарушений:

- восприятия цвета, величины, формы;
- зрительного соотнесения по признакам (цвет, величина, форма);
- группировки по признакам (цвет, величина, форма);
- сформированности подражательных действий;
- ориентировки в схеме собственного тела и лица, ориентировки в пространстве, пространственных отношений между предметами, ориентировки на плоскости.

Во *2 группу* были включены дети с уровнем ниже среднего — 4 человека (40%). Данный контингент испытывал затруднения при выполнении заданий. Понимали задания, но выполняли — частично, только при оказании обучающей или ориентирующей помощи. Наблюдались следующие трудности:

- восприятия цвета, величины;
- зрительного соотнесения по признакам (цвет, величина);
- группировки по признакам (цвет, величина);
- сформированности подражательных действий;
- ориентировки в схеме собственного тела и лица, ориентировки в пространстве, пространственных отношений между предметами, ориентировки на плоскости.

А также высокая степень выраженности нарушений:

- восприятия формы;

- группировки предметов по форме;
- зрительного соотнесения по форме.

В процессе исследования у детей 1 и 2 группы отмечались:

- нарушения мелкой моторики кистей и пальцев рук;
- тонус мышц;
- высокая утомляемость.

На основе проведенного анализа данных констатирующего эксперимента, нами были разработаны дифференцированные методические рекомендации по развитию сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР. Несмотря на выделенные группы детей, у обеих групп диагностированы серьезные нарушения сформированности сенсорных эталонов. В связи с этим методические рекомендации построены по одинаковым направлениям, но задания, представленные для детей одной и второй группы, отличаются по уровню сложности, темпу выполнения. Разработанные игры и упражнения были адаптированы для детей с ТМНР и соответствуют реальным возможностям детей выделенных групп. Они предполагают, поэтапное расширение сенсорных возможностей каждого ребенка и позволяют максимально, насколько возможно, реализовать потенциал детей, подготовить их к переходу на новый уровень.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена тем, что среди детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, и детей-инвалидов исследователями выделена категория детей с ТМНР, они составляют около 40% контингента специальных образовательных учреждений дошкольного образования. Эти дети имеют специфические особенности развития и специфические потребности, нуждаются в обязательном комплексном сопровождении. С каждым годом количество детей с ТМНР увеличивается, что является основанием для более детального изучения данной категории детей.

В процессе решения первой задачи, мы проанализировали психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования в объеме 61 источника и определили степень изученности таких направлений, как усвоение сенсорных эталонов детьми дошкольного возраста; психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста с ТМНР; проблемы формирования сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР; пути преодоления трудностей формирования сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР. Мы столкнулись с тем, что, несмотря на актуальность темы, проблема недостаточно изучена. В специальной современной литературе освещается в малой степени, но обладает высокой теоретической и практической значимостью, играет важную роль в развитии детей данной группы и имеет большое значение для теории и практики коррекционной педагогики и психологии.

Проблему сенсорного развития нормально развивающихся детей и дошкольников с нарушениями развития исследовали многие известные ученые и педагоги (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Л. Венгер, С.Я. Рубенштейн, Е.А. Стребелева, А.А. Катаева, Р.А. Курашова и др.) [10; 13; 24; 29; 41; 47].

В своих работах проблему развития восприятия и формирования сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР тем или иным образом затрагивали И.М. Бгажнокова, Т.А. Баилова, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко,

А.М. Царёв, Л.А. Головчиц, Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына [6; 7; 16; 22; 30; 34; 57; 58; 60].

Основные проблемы формирования сенсорных эталонов и сенсорной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР, характеризуются отставанием в сроках развития восприятия, инактивностью (пассивностью) восприятия, узостью объёма восприятия, несформированностью перцептивных действий, искажением процесса восприятия сенсорной информации, неспособностью интеграции сенсорной информации, поступающей от различных органов чувств. Отмечаются значительные проблемы в обследовании предметов и освоении сенсорных эталонов: цвета, формы, величины, ориентировки в пространстве и времени.

Сенсорные эталоны — выработанные человечеством представления о чувственно воспринимаемых свойствах и отношениях объектов, которые предлагаются ребенку для усвоения и использования эталонов в качестве образцов при обследовании объектов и анализе их свойств в последующей жизни.

ТМНР — являются специфическим состоянием психофизического развития ребёнка в результате органического поражения центральной нервной системы, при котором комплекс в значительной степени выраженных нарушений интеллекта, сенсорных и двигательных функций, коммуникации и поведения серьезно затрудняют становление самостоятельности человека в процессе жизнедеятельности.

Для решения второй задачи нами был проведен констатирующий эксперимент на базе КГБУ СО «Психоневрологический интернат для детей «Солнышко», с целью выявить особенности и уровни сформированности сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР. В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ТМНР, из которых: 3-е детей с умеренной умственной отсталостью, двигательными нарушениями, имеющие недоразвитие речи системного характера; 5 детей с сенсорными и двигательными нарушениями в сочетании с умственной отсталостью, при этом у 3 дошкольников умеренная умственная отсталость, у 2

тяжелая; 2 детей с двигательными нарушениями в сочетании с умеренной умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра.

Констатирующий эксперимент включал в себя несколько взаимосвязанных этапов:

I этап — исследование сформированности цвета;

II этап — исследование сформированности величины;

III этап — исследование сформированности формы;

IV этап — исследование сформированности ориентировки в пространстве.

За основу нами были взяты задания, предложенные Венгером Л.А., Гаврилушкиной О.П., Забрамной С.Д., Сегеном Э., Стребелевой Е.А., которые были адаптированы к исследуемой группе дошкольников [14; 23; 42; 47].

Авторский вклад заключался в разработке общей стратегии обследования по этапам, в подборе содержания и адаптации заданий (упрощение диагностического материала), в разработке инструкций к заданиям, критериев оценивания, в подборе стимульного материала, в соответствии с особенностями испытуемых (двигательных нарушений, наличие либо отсутствие речи, других нарушений).

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы выделили 2 группы детей.

Таким образом, исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы выделили 2 группы детей:

В *1 группу* были включены дети с низким уровнем сформированности сенсорных эталонов — 6 человек (60%). Данный контингент испытывал значительные трудности в понимании заданий. Наблюдалась высокая степень выраженности следующих нарушений:

- восприятия цвета, величины, формы;
- зрительного соотнесения по признакам (цвет, величина, форма);
- группировки по признакам (цвет, величина, форма);
- сформированности подражательных действий;

— ориентировки в схеме собственного тела и лица, ориентировки в пространстве, пространственных отношений между предметами, ориентировки на плоскости.

Во 2 *группу* были включены дети с уровнем ниже среднего — 4 человека (40%). Данный контингент испытывал затруднения при выполнении заданий. Понимали задания, но выполняли — частично, только при оказании обучающей или ориентирующей помощи. Наблюдались следующие трудности:

- восприятия цвета, величины;
- зрительного соотнесения по признакам (цвет, величина);
- группировки по признакам (цвет, величина);
- сформированности подражательных действий;
- ориентировки в схеме собственного тела и лица, ориентировки в пространстве, пространственных отношений между предметами, ориентировки на плоскости.

А также высокая степень выраженности нарушений:

- восприятия формы;
- группировки предметов по форме;
- зрительного соотнесения по форме.

В процессе исследования у детей 1 и 2 группы отмечались:

- нарушения мелкой моторики кистей и пальцев рук;
- тонус мышц;
- высокая утомляемость.

Для решения третьей задачи нами были разработаны дифференцированные методические рекомендации по развитию сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР. При подборе методических рекомендаций мы опирались на задания, предложенные разными авторами, а именно Е.А. Стребелевой, И.М. Бгажноковой, С.Д. Забрамной, А.М. Царева, Г.В. Цикото [7; 23; 46; 57; 58].

При составлении методических рекомендаций авторский вклад заключался в том, что, несмотря на выделенные группы детей, у обеих групп диагностированы серьезные нарушения сформированности сенсорных эталонов. В связи с этим методические рекомендации построены по одинаковым направлениям, но задания, представленные для детей одной и второй группы, отличаются по уровню сложности, темпу выполнения. Разработанные игры и упражнения были адаптированы для детей с ТМНР и соответствуют реальным возможностям детей выделенных групп. Они предполагают, поэтапное расширение сенсорных возможностей каждого ребенка и позволяют максимально, насколько это возможно, реализовать потенциал детей, подготовить их к переходу на новый уровень.

Таким образом, цель исследования достигнута, а гипотеза о том, что у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР развитие сенсорных эталонов будет характеризоваться такими специфическими особенностями, как: несформированность сенсорных эталонов цвета, формы, величины, ориентировки в пространстве; трудности в интеграции сенсорной информации; нарушения процесса восприятия и представлений о свойствах предметов, объектов и явлениях окружающего мира, нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абкович А.Я., Субботина Е.И. К проблеме изучения и формирования сенсорно-перцептивной сферы детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 7—10
2. Агаева И.Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии. Изд. 2-е, доп. Красноярск.: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2010. с. 185
3. Андрейчик Л.Н, Богданова Н.А., Демидова Т.А., Ильчуркина В.В. Сенсорное развитие детей с ТМНР в игровой и продуктивной деятельности // Молодой ученый. 2017. № 40. С. 156 —161
4. Арзамасова Т.А. Формирование представлений о сенсорных эталонах у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения: программа коррекционно-образовательной деятельности учителя-дефектолога. СПб.: Детство-Пресс, 2020. 94 с.
5. Архипова Ю.Д. Теоретический анализ особенностей формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с ТМНР // Материалы Всероссийской научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» (Екатеринбург. 25-26 апреля 2019 г.) Уральский государственный педагогический университет Институт специального образования, 2019. С. 22 — 24
6. Баилова Т.А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей / Т.А. Баилова, Н.А. Александрова. М.: «Просвещение», 2008. 111 с.
7. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы. М.: Владос, 2007. 91 с.

8. Ван Дайк Я. Подход к обучению и диагностике детей с множественными сенсорными нарушениями // Дефектология. 1990. № 1. С. 67 — 74.
9. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М.: Просвещение, 1969. 365 с.
10. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры. М.: Просвещение, 1988. 201 с.
11. Войлокова Е.Ф. Сенсорное воспитание детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью в условиях специального дошкольного учреждения: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. 235 с.
12. Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В., Ковалёва Л.Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учебно-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2005. 51 с.
13. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения: учеб пособие. М.: ВЛАДОС, 1998. 344 с.
14. Гаврилушкина О.П. Комплект диагностических методик для изучения развития детей младшего дошкольного возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. с. 17
15. Головчиц Л.А. Теоретические и методические подходы к дошкольному воспитанию и обучению детей с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития. М.: МОСУ, 2006. 155 с.
16. Головчиц Л.А. Дошкольное образование детей с особыми образовательными потребностями: учебное пособие Л.А. Головчиц [и др.] / Под ред. Н. В. Микляева. М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. 286 с.
17. Головчиц Л.А., Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями / под ред. Л.А. Головчиц. М.: Изд-во ЛОГОМАГ, 2015. с. 26.
18. Григорьева Л.П. Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования. М.: Экзамен, 2006. 352 с.
19. Елецкая О.В. Специальная педагогика: учебное пособие с практикумом для вузов. М.: Владос, 2019. 478 с.

20. Ельцова И.А. Сенсорное воспитание детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития с использованием элементов методики Монтессори // Материалы LX Международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». (г. Москва, 7 апреля 2017). Москва: Интернаука, 2017. С. 376 — 383.

21. Жигорева М.В, Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение. М.: Национальный книжный центр, 2016. 208 с.

22. Жигорева М.В. Проблемы диагностики развития детей с тяжелыми множественными нарушениями / М.В. Жигорева, Л.А. Пантелеева // Коррекционная педагогика. 2019. №1 (79). С. 15 — 18

23. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение: Владос, 1995. 112 с.

24. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т.1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 318 с.

25. Золоткова Е.Г., Минаева Н.Г., Чумакова И.В. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями развития: учеб. пособие. Саранск, 2004. с.41

26. Иванова Т.А. Психолого-педагогические условия сенсорного развития у дошкольников // Материалы LII студенческой международной научно-практической конференции «Молодежный научный форум: Гуманитарные науки» (г. Москва, декабрь 2017 г.) М: МЦНМО, 2017. С. 57 — 61.

27. Каратаева Н.А. Сенсорное воспитание дошкольников: современные тенденции и риски // Материалы XI Международной научно-практической конференции «Мир детства и образования» (Магнитогорск, 11 — 13 апреля 2017). Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, С. 102-105.

28. Киселева М.Н. Значение сенсорного развития для детей дошкольного возраста // Проблемы педагогики. 2017. № 3 (26). С. 14 — 17

29. Курашова Р.А. Сенсорное развитие дошкольников. М.: Новое знание, 2006. 345 с.

30. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития на разных этапах образования. М., 2016. 148 с.

31. Левченко И.Ю., Киселева С.Е. Особенности социально-интегративного потенциала дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями // Детская и подростковая реабилитация. 2018. № 1 (33). С. 36-41.

32. Левченко И.Ю., Симонова Т.Н. Вариативные особенности развития дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями // Детская и подростковая реабилитация. 2015. №2 (25). С. 48 — 54.

33. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992. 95 с.

34. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. Развитие сенсорной сферы детей. М.: Просвещение, 2009. 160 с.

35. Метиева Л.А. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: сборник игр и игровых упражнений. М.: Книголюб, 2008. 121 с.

36. Мухина В.С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. Л.А. Венгера. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Просвещение, 1985. 221 с.

37. Нищева Н.В. Сенсомоторное развитие детей дошкольного возраста. – Санкт-Петербург: Детство-пресс. 2011. 123 с.

38. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон [принят Гос. Думой 21.12.2012] // Собрание законодательств РФ. 2012. № 273. (Ч. 3) Ст. 79. С. 127 — 143.

39. Пайкова А.М., Комарова М.И., Бояршинова О.С. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. М.: Теревинф, 2018. 118 с.

40. Переверзева М.В. Диагностика и формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития: дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 213 с.

41. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2017. 713 с.

42. Рычкова Л.С., Лаврова Г.Н. Дифференциальная диагностика уровня психического развития детей 2–7-летнего возраста: Учебное пособие. Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2000. 195 с.
43. Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. пособие. для вузов. М.: ВЛАДОС, 2003. с.61
44. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: теория и практика: учеб.пособие. М.: Академия, 2014. 244 с.
45. Сошникова Н.Г. Комплексные сенсорные интеллектуальные нарушения в развитии: исторические аспекты исследования проблемы сложного дефекта: учебное пособие для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. Челябинск.: Цицеро, 2012. 150 с.
46. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: Пособие для учителя-дефектолога. М.: Владос, 2019. 256 с.
47. Стребелева Е.А. Мишина Г.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста. Пособие для учителя-дефектолога. М.: ВЛАДОС, 2010. 143 с.
48. Субботина Е.И., Абкович А.Я. сенсорное воспитание детей со сложными нарушениями развития // Специальное образование. 2019. № 1. С. 64-74
49. Трофимова Н.М. Основы специальной педагогики и психологии: учеб.пособие / [и др.]; под ред. Е.Строганова. СПб.; Питер, 2006. 304 с.
50. Урунтаева Г.А. Детская психология: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. М.: Издат. центр Академия, 2013. 336 с.
51. Усачева Л.В. Сенсомоторное развитие детей с тяжелыми множественными нарушениями развития как фактор познавательной деятельности // Молодой ученый. 2018.№ 17. С. 297-298.
52. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы. Изд. 2-е, стер. М.: Юрайт, 2017. 284 с.
53. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL:

<https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1599/>

(дата

обращения: 26.10.2019)

54. Филатова И.А., Каракулова Е.В. Модель системы комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образование / Уральский Государственный университет. Екатеринбург. 2018. №3. С. 95-106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35741281>
(дата обращения: 23.11.2019)

55. Хайдт К. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. Ч. 2: Расширение функциональных возможностей зрения, пространственной ориентировки и сенсорной интеграции. М.: Теревинф, 2015. 199 с.

56. Хохлова А.Ю. Методика диагностического обучения детей с двойным сенсорным и множественными нарушениями развития: методическое пособие / А.Ю. Хохлова, И.В. Моисеева, А.С. Куренная; БАНО "Ресурсный центр поддержки людей с мультисенсорными нарушениями и их семей "Ясенева Поляна". М.: ИНФРА-М, 2019. 59 с.

57. Царёв А.М. Система педагогической помощи лицам с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: В условиях лечебно-педагогического центра: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 180 с.

58. Цикото Г.В. Проблема умственного развития детей. М.: Новое время, 2000. 294с.

59. Чикова И.В., Чунарева Л.Д. Особенности сенсорного развития детей в дошкольном образовательном учреждении: из опыта работы // Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции «теоретические и практические аспекты развития науки и образования в современном мире» (г. Орск, 16 мая 2017 г.) Орск: Мир науки, 2017. С. 336 — 339.

60. Шипицина Л.П. Дети с множественными нарушениями развития: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов Л.М. Шипициной [и др.] / под ред. Е.В. Михайловой. СПб.: НОУ Институт специальной педагогики и психологии, 2012. 239 с.

61. Шохова О.В. Педагогическая технология формирования эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития: дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 197 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица № 1. Сводный протокол обследования сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР.

I этап. Исследование сформированности цвета									
Ребёнок									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Задание 1. Поиграй с цветными кубиками									
Баллы, результат									
1	1	2	1	1	2	1	1	2	3
Задание 2. Полоски и круги разного цвета									
Баллы, результат									
1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Задание 3. Поставь цветы в коробочки									
Баллы, результат									
1	1	2	1	1	1	1	1	2	2
II этап. Исследование сформированности величины									
Ребёнок									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Задание 1. Разбери и сложи матрешку									
Баллы, результат									
1	1	3	1	1	2	1	1	2	2
Задание 2. Разбери и сложи пирамидку									
Баллы, результат									
1	1	2	1	1	2	1	1	2	2
Задание 3. Кубики разной величины									
Баллы, результат									
1	1	2	1	1	2	1	1	1	2
III этап. Исследование сформированности формы									

Ребёнок									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Задание 1. Коробка форм									
Баллы, результат									
1	1	2	1	1	2	1	1	1	2
Задание 2. Группировка игрушек									
Баллы, результат									
1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Задание 3. Доска Сегена									
Баллы, результат									
1	1	2	1	1	2	1	1	1	2
IV этап. Исследование сформированности ориентировки в пространстве									
Ребёнок									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Задание 1. Ориентировка в схеме собственного тела									
Баллы, результат									
1	1	2	1	1	3	1	1	2	2
Задание 2. Ориентировка в окружающем пространстве									
Баллы, результат									
1	1	2	1	1	2	1	1	1	2
Задание 3. Что, где нарисовано									
Баллы, результат									
1	1	2	1	1	1	1	1	1	2
Задание 4. Пространственные отношения между предметами									
Баллы, результат									
1	1	2	1	1	2	1	1	1	1

Таблица 2. Сводный протокол обследования сформированности сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР по этапам (I, II, III, IV).

I этап. Исследование сформированности цвета		
Ребенок	Результат, баллы	Уровень развития эталона
1	3	низкий
2	3	низкий
3	5	ниже среднего
4	3	низкий
5	3	низкий
6	4	ниже среднего
7	3	низкий
8	3	низкий
9	6	ниже среднего
10	6	ниже среднего
II этап. Исследование сформированности величины		
1	3	низкий
2	3	низкий
3	7	средний
4	3	низкий
5	3	низкий
6	6	ниже среднего
7	3	низкий
8	3	низкий
9	5	ниже среднего
10	6	ниже среднего
III этап. Исследование сформированности формы		
1	3	низкий
2	3	низкий
3	5	ниже среднего
4	3	низкий
5	3	низкий
6	6	ниже среднего
7	3	низкий
8	3	низкий
9	3	низкий
10	5	ниже среднего
IV этап. Исследование сформированности ориентировки в пространстве		
1	4	низкий
2	4	низкий
3	8	ниже среднего
4	4	низкий
5	4	низкий
6	8	ниже среднего
7	4	низкий

8	4	низкий
9	5	ниже среднего
10	7	ниже среднего

Таблица 3. Уровень сформированности цвета, кол-во детей в %

№ задания	Уровни			
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий
1. Поиграй с цветными кубиками	60	30	10	0
2. Полоски и круги разного цвета	90	10	0	0
3. Поставь цветы в коробочки	70	30	0	0

Таблица 4. Уровень сформированности величины, кол-во детей в %

№ задания	Уровни			
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий
1. Разбери и сложи матрешку	60	30	10	0
2. Разбери и сложи пирамидку	60	40	0	0
3. Кубики разной величины	70	30	0	0

Таблица 5. Уровень сформированности формы, кол-во детей в %

№ задания	Уровни			
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий
1. Коробка форм	70	30	0	0
2. Группировка игрушек	90	10	0	0
3. Доска Сегена	70	30	0	0

Таблица 6. Уровень сформированности ориентировки в пространстве, кол-во детей в %

№ задания	Уровни			
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий
1. Ориентировка в схеме человеческого тела	60	30	10	0
2. Ориентировка в окружающем пространстве	70	30	0	0
3. Что, где нарисовано	80	20	0	0
4. Пространственные отношения между предметами	80	20	0	0

Таблица 7. Протокол результатов обследования сформированности сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с ТМНР

Ребенок	Результат, баллы	Уровень развития сенсорных эталонов
1	13	низкий
2	13	низкий
3	25	ниже среднего
4	13	низкий
5	13	низкий
6	24	ниже среднего
7	13	низкий
8	13	низкий
9	19	ниже среднего
10	24	ниже среднего