

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Формирование сенсорных эталонов предметов у обучающихся с
умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными
нарушениями) в процессе начального школьного обучения**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование
профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к. п. н., профессор О. В. Алмазова

дата

подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., доцент Г.Г. Зак

подпись

Исполнитель:
Делидова Оксана Петровна
обучающийся БО-41z
группы

подпись

Научный руководитель:
Алмазова С. Л.
к п. н., доцент кафедры
специальной педагогики и психологии

подпись

Екатеринбург 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ПРЕДМЕТОВ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	7
1.1. Анализ видов сенсорных эталонов; общие сведения о процессе их восприятия и о представлении их детьми.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	11
1.3. Особенности восприятия и усвоения сенсорных эталонов обучающимися с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) .	15
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ПРЕДМЕТОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	18
2.1. Методы и методики изучения восприятия сенсорных эталонов у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	18
2.2. Организация экспериментального исследования: характеристика базы, группа испытуемых (класс), диагностический инструментарий	21
2.3. Анализ результатов исследования восприятия сенсорных эталонов	27
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	32
3.1. Подходы к формированию сенсорных эталонов у обучающихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	32

3.2. Планирование работы олигофренопедагога по формированию сенсорных эталонов у обучающихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	38
3.3. Динамика формирования сенсорных эталонов у обучающихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	53
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Долгое время система специального образования в России была ориентирована на детей с лёгкой умственной отсталостью, однако в последние годы значительно возрос интерес к проблеме психолого-педагогической помощи детям с выраженными формами интеллектуальных нарушений, то есть детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. [17; 40].

Известно, что причиной недоразвития сенсорно-перцептивной сферы детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью может являться не только органическая неполноценность нервной системы, но и отсутствие целенаправленного сенсорного развития. Все дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) крайне нуждаются в целенаправленном обучении, так как общественный опыт не усваивается ими спонтанно [3; 60]. Нервная система детей в младшем школьном возрасте ещё очень пластична и восприимчива к обучению. Коррекционно-образовательная работа проводимая в этот период жизни может привести к значительной динамике в развитии, что повлияет на всю дальнейшую жизнь ребёнка [66]. Совершенствование сенсорно-перцептивной сферы является пропедевтикой формирования навыков общения, предметно-практической и познавательной деятельности, а это в свою очередь намечает подступы к формированию самостоятельности и независимости [3; 64].

Развитие сенсорных эталонов основывается на процессе восприятия и представлениях о предметах, объектах и явлениях окружающего мира. Полноценное сенсорное развитие возможно только в процессе сенсорного воспитания, которое предполагает под собой формирование эталонных представлений о цвете, форме, величине и др. а это в свою очередь является предпосылкой для развития психических функций, имеющих решающее значение для последующего обучения [27].

В своих работах проблему развития восприятия и формирования эталонных систем у детей с умственной отсталостью тем или иным образом затрагивали Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, С. Д. Забрамная, С. В. Комарова, Г. В. Липакова, А. Р. Маллер, Л. А. Метиева, Е. А. Стребелева, А. А. Катаева, Э. Я. Удалова, Г. В. Цикото, Л. М. Шипицина и др.

Цель исследования. Изучение и формирование сенсорных эталонов у обучающихся с умеренной умственной отсталостью в процессе начального школьного обучения.

Задачи. Для реализации поставленной цели решались следующие задачи:

1. Изучить состояние теоретической базы, относящейся к проблеме сенсорного развития детей в общей и специальной психолого-педагогической литературе.

2. Подобрать методы и методики для изучения уровня сформированности сенсорных эталонов предметов у обучающихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью.

3. Исследовать особенности восприятия и усвоения сенсорных эталонов, у обучающихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью.

4. Спланировать и провести работу по формированию сенсорных эталонов предметов у обучающихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью в ходе урочной деятельности.

5. Проанализировать динамику усвоения сенсорных эталонов, обучающихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью по результатам проведённой работы.

Объект исследования. Особенности восприятия свойств предметов и представления о них у обучающихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью.

Предмет исследования. Процесс изучения и формирования сенсорных эталонов у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе начального школьного обучения.

Гипотеза исследования. Изучение и формирование сенсорных эталонов у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе начального школьного обучения будет более эффективным при соблюдении ряда условий:

- учёте индивидуальных особенностей усвоения сенсорных эталонов обучающимися;
- адаптации диагностического и развивающего материала к специфическим особенностям обучающихся;
- использовании потенциала традиционных программных требований совместно с учётом зоны ближайшего развития.

Методы и методики исследования. В данной работе использовались следующие методы: эксперимент, наблюдение и тест. При исследовании сформированности сенсорных эталонов использовались методики разных авторов: С. Д. Забрамной, Е. А. Стребелевой, М. Питерси, Л. М. Шипицыной.

База исследования. Исследование проводилось в 4 классе Екатеринбургской школы №3, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. В эксперименте приняло участие четверо обучающихся 10-11. летнего возраста. Формирующий эксперимент реализовался на 5 уроках по предметам «Математика» и «Окружающий природный мир».

Структура работы. Данная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной (73 источника), приложения. Объём работы составляет 61 страницу печатного текста. Работа иллюстрирована 4 таблицами и 3 рисунками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ПРЕДМЕТОВ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Анализ видов сенсорных эталонов; общие сведения о процессе их восприятия и о представлении их детьми

Известно, что структурными единицами процесса восприятия являются перцептивные действия. Эти действия способствуют преобразованию сенсорной информации, при этом создаётся образ адекватный предметному миру. Для того чтобы субъективный образ был опознан необходимо сравнить его с соответствующим эталоном, который хранится в долговременной памяти. Формирование образа и его опознание – это неделимые составляющие сенсорно-перцептивного процесса. Свойства всех предметов воспринимаются как разные виды и сочетания уже знакомых образов [4; 24; 30]. Развитие перцептивных действий ребёнка происходит на порядок быстрее и эффективнее, если имеется возможность сопоставить воспринимаемые объекты с соответствующими эталонами [52].

Впервые термин «сенсорные эталоны» предложил А. В. Запорожец, при разработке теории развития восприятия путём формирования перцептивных действий [28].

Сенсорные эталоны являются представлениями о чувственно воспринимаемых свойствах объектов. Эти представления обобщены, так как в них закреплены основные, существенные качества. Сенсорные эталоны вырабатывались обществом на протяжении всей истории человечества [13; 62].

В мире существует огромное разнообразие красок и форм. Человечество упорядочило их и свело к типичным разновидностям [30].

Эталоны позволяют судить обо всех свойствах предметов – о цвете, форме, величине, об отношениях их частей предметов между собой и др. [20].

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 и др. [13; 30; 27].

Усвоение систем сенсорных эталонов, наряду с адаптацией перцептивных процессов к индивидуальным условиям существования, относят к сенсорному обучению. Усвоенные сенсорные эталоны используются для обследования воспринимаемого объекта и оценки его свойств. Такого рода эталоны считаются оперативными единицами восприятия, подобно тому как слово является оперативной единицей речи, а орудие – практической деятельности [13].

Рассмотрим подробнее некоторые виды сенсорных эталонов.

Эталоны формы. При восприятии формы эталонами являются представления о геометрических фигурах. Воспринимается форма зрительно-осознательно-двигательным путем [30; 72]. Различают плоские фигуры и объёмные геометрические тела. К плоским фигурам относятся круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, трапеция, овал, многоугольник, а геометрическим телам – шар, куб, параллелепипед («кирпичик»), эллипсоид («яйцо»), цилиндр, конус [73]. Форму каждого предмета можно соотнести с какой-либо геометрической фигурой или определить, как сочетание нескольких любых фигур определённым образом в расположенных пространстве [30].

Эталоны цвета. При восприятии цвета эталонами являются представления о семи цветах спектра (красном, оранжевом, желтом, зеленом, голубом, синем, фиолетовом), а также о чёрном и белом цветах. Любой цвет может быть определён либо как оттенок какого-либо цвета спектра (тёмно-синий), либо как результат их смешения (красно-оранжевый), либо, как промежуточный между белым и черным (серый) [30; 38]. Главное отличие восприятия цвета от восприятия формы и величины заключается в невозможности выделить цвет путём проб и ошибок. Может использоваться только зрительная ориентировка, то есть цвет необходимо увидеть [20].

Эталоны величины. В отличие от эталонов цвета и формы, эталоны величины имеют условный характер. Ими являются меры, которые специально были установлены людьми (миллиметр, сантиметр) [30]. Величина измеряется на глаз либо с помощью специальных инструментов. Восприятие величины на начальном этапе усваивается на основе представлений об отношениях по величине между предметами, так как один и тот же предмет в сравнении с другими может казаться маленьким или большим. Эти отношения обозначаются словами, указывающими на место, занимаемое предметом в ряду других (маленький, большой, самый большой и др.) [30; 60; 73].

В процессе действий с различными предметами ребёнок накапливает запас представлений об их различных свойствах. Часть этих представлений начинают играть роль образцов для сравнения в процессе восприятия свойств новых предметов. Со временем ребёнок начинает постепенно переходить от использования образцов обобщения собственного сенсорного опыта к применению общепринятых сенсорных эталонов [30].

Следует рассмотреть этапы формирования и развития перцептивных действий.

Первый этап связан с формированием у ребенка практических действий с предметами материального мира в результате чего формируется представление о них. Это происходит главным образом в процессе игры с

новыми малознакомыми предметами. На данном этапе главную функцию в контакте с предметным миром выполняют руки [52].

На втором этапе формирования и развития перцептивных действий ребенок начинает адекватно воспринимать предметы без непосредственного контакта с ними, так как рецепторные аппараты ребёнка самостоятельно совершают определенные движения и действия. К такому действию можно отнести, например, «ощупывание» предмета глазами. На этом примере ясно видно, что внешние практические действия на втором этапе уже переносятся на внутренний план. Л. С. Выготский назвал данный процесс «интериоризацией» [52].

Третий этап характеризуется ещё более упрощёнными перцептивными действиями. Создаётся иллюзия того что восприятие теперь пассивный процесс, не имеющий внешних проявлений. В действительности же восприятие полностью переносится на внутренний план оставаясь при этом активным процессом [52].

Осмысленность эталонов выражается в слове. А. Л. Венгер утверждал, что слово должно органически включаться в формирование восприятия, чтобы закрепить усваиваемые эталоны, как средства для совершения перцептивных действий [2; 62]. Таким образом ознакомление с сенсорными эталонами – это организация запоминания ребёнком слов, которые обозначают различные свойства предметов. Слово-название закрепляет сенсорный эталон в памяти ребёнка, делает его использование более осознанным. Названия эталонов усваиваются ребёнком только в процессе определённой деятельности. Если ребёнку предлагать только зрительно знакомиться с сенсорными эталонами и просить запоминать их названия, восприятие и представление не будут совершенствоваться [30].

На первых порах ребёнок не способен без помощи взрослого соотнести эталон с воспринимаемым объектом. В процессе развития ребёнка происходит овладение обследованием предмета, способами рассматривания, ощупывания, выслушивания [13; 47]. Ребёнок точно воспринимает свойства

предметов, которые совпадают с изученными эталонами, но иные разновидности свойств, когда соответствующие эталоны ещё не усвоены, воспринимает ошибочно. Достаточно поздно детьми усваиваются представления о треугольнике, прямоугольнике, овале, оранжевом, голубом, фиолетовом и др. цветах. Например, ребёнок имеющий представление о квадрате, но не имеющий представление о прямоугольнике может воспринимать прямоугольник как квадрат. Таким же образом ребёнок, имеющий представление о красном и жёлтом цвете, но не имеющий представления об оранжевом, воспринимает предметы оранжевого цвета жёлтыми или красными [30].

Так мы видим, что каждый вид эталонов представляет систему, в которой разновидности какого-либо свойства располагаются в том или ином порядке, сгруппированы определённым образом и различаются по ряду признаков. В процессе своего развития ребёнок постепенно начинает узнавать и применять общепринятые сенсорные эталоны. Слово-название позволяет закрепить в памяти ребёнка сенсорный эталон.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Коэффициент интеллекта лиц с умеренной умственной отсталостью составляет 49-35. В литературе указывается, что на людей категории приходится чуть более 10% от всего числа умственно отсталых [16; 69].

При тестировании дети с умеренной умственной отсталостью показывают разные результаты. Некоторые из них имеют сравнительно высокий уровень зрительно пространственных навыков, другие же достигают больших успехов в социальном взаимодействии [16; 69].

Подробно опишем психофизические особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Физическое развитие. Почти все обучающиеся с умеренной умственной отсталостью имеют общие моторные нарушения в связи с общим интеллектуальным недоразвитием. Возможность полноценного знакомства с окружающей средой снижена из-за замедленного развития двигательной сферы. Статические и локомоторные функции данной категории детей задерживаются в развитии и слабо дифференцируются [16; 59; 66]. Заметны нарушения координации, точности и темпа движения, что мешает возникновению механизма бега и прыжков. Обучающиеся испытывают трудности при воспроизведении и переключении движений или смены поз [16; 48]. Нужно отметить, что недостатки наиболее выражены в произвольных движениях. Дети с трудом овладевают различными бытовыми навыками так как испытывают трудности при самостоятельном овладении действиями, а часть действий могут выполнять исключительно с помощью взрослых. Кроме того, дети нуждаются в постоянной стимуляции собственной деятельности [10].

Социальный опыт и бытовые навыки. Часто дети негативно воспринимают других людей и имеют гипертрофированный эгоцентризм. При сопровождающей помощи взрослых ориентировка в окружающем пространстве остаётся на достаточно низком уровне. Дети испытывают трудности при самообслуживании, например, при выполнении гигиенических процедур, приёме пищи и одевании. Новые навыки приобретаются с трудом [10; 46].

Способность к деятельности. Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью проявляют нестойкий интерес к деятельности, при этом их привлекают главным образом признаки предметов, например, цвет, звучание, а не сама эта деятельность. Обучающиеся способны подражать в взрослому, совершать с ним совместные действия. Взрослому часто приходится повторять инструкцию и показывать, что нужно делать. В процессе работы

ребёнок не проявляет волевых усилий, часто сбивается с заданной программы действий и быстро пресыщается [10].

Особенности личности и эмоционально-волевой сферы. Личность обучающихся с умеренной умственной отсталостью характеризуется безынициативностью и отсутствием самостоятельности. Большинство детей имеют повышенную внушаемость в сочетании с негативизмом и плохой переключаемостью на новую деятельность. Эмоции детей относительно сохранены. К оценке окружающих многие из них чувствительны. Они обижаются, проявляют негативизм или агрессию, когда их порицают и радуются, когда получают похвалу. Наряду с этим, эмоциям свойственна тугоподвижность, косность и слабая дифференцированность [25; 16].

Ниже рассмотрим особенности высших психических функций обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Восприятие. Для организации процесса восприятия и требуется сопровождение взрослых. Ребёнок испытывает трудности при дифференцировке зрительных, слуховых сигналов, тактильных и обонятельных раздражителей [10].

Внимание. У всех детей данной категории в той или иной степени нарушено внимание. Оно характеризуется неустойчивостью, а также отвлекаемостью. Слабое активное внимание мешает достигать поставленной цели, но при специально созданных условиях его удаётся значительно улучшить [25; 16].

Память. И логическая и механическая память детей с умеренной умственной отсталостью находится на низком уровне, правда некоторые дети имеют преобладание механической памяти. Исследования показали, что характеристики памяти улучшаются в процессе педагогической работы с этими детьми, особенно это касается долговременной памяти [25; 16].

Мышление. Мышление отличается беспорядочностью, конкретностью, тугоподвижностью, имеющиеся представления используются ребёнком бессистемно. При обучении детей грамоте и счёту недостатки мышления

становятся особенно заметными. Дети способны научиться чтению, но осмысление прочитанного доступно не всем. Многие овладевают порядковым счётом, а также могут производить арифметические действия с помощью наглядного материала, но большинству детей не доступен отвлечённый счёт. При решении арифметических задач дети испытывают большие трудности, так как с трудом удерживают в памяти условие задачи и не устанавливают необходимые смысловые связи. Расстройства мышления проявляются также при решении жизненных, игровых и конструктивных практических задач. Дети не могут анализировать предмет, использовать приёмы сравнения, переноса и направленного поиска [25; 16].

Речь. Все обучающиеся способны поддерживать контакты с окружающими или, по крайней мере, сообщать о своих нуждах, хотя уровень развития речи может быть различным. Одни дети способны принимать участие в беседах, другие могут лишь сообщать о своих основных потребностях. Выделяется также категория безречевых детей, которые несмотря на отсутствие активной речи, способны понимать простые инструкции и значение ряда жестов. В ряде случаев дети могут иметь особое расстройство речи – эхололию [45; 46]. Из-за ограничений в понимании обращённой речи, первичный контакт бывает затруднён. Для его поддержания необходимо использовать жестовое и мимическое подкрепление, показывать ребёнку доброжелательное отношение к нему [10]. Экспрессивная речь большинства детей характеризуется ограниченным словарным запасом, дети произносят отдельные слова или короткие предложения. Произносительная сторона речи имеет дефекты, в речи почти нет модуляций, имеются косноязычие, нарушение слоговой структуры слов, аграмматизмы. Процесс включения в активный словарь новых слов у детей тормозится пассивностью и очень низкой потребностью в высказываниях. Замечено, также что дети с умеренной степенью умственной отсталостью отдадут предпочтение невербальным средствам общения. [10; 46; 70].

Несмотря на серьёзные недостатки восприятия, памяти и мышления у обучающихся с умеренной умственной отсталостью могут сформироваться элементарные навыки письма и математические представления. Большинство из них обнаруживают признаки социального развития.

1.3. Особенности восприятия и усвоения сенсорных эталонов обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Обучающиеся имеющие умственную отсталость чаще чем обучающиеся массовых образовательных организаций имеют нарушения зрения, слуха, а также тактильной, болевой, и проприоцептивной чувствительности. По причине сниженного слуха и зрения, из-за недоразвития речи часто нарушается процесс восприятие [41; 55]. Даже те ученики, которые не имеют повреждения органов чувств или их афферентных нервов имеют восприятие по своим характеристикам сильно отличающееся от восприятия учеников массовых школ. Это объясняется нарушением анализа информации в коре головного мозга [71].

У обучающихся с умеренной умственной отсталостью значительно нарушена сенсорная сфера (ощущение, восприятие и представление). Восприятие детей характеризуется недостаточной устойчивостью, прерывистостью, слабой дифференцированность. Например, слабую дифференцированность восприятия можно выявить, предлагая детям слабоокрашенные образцы (например, бледно-зелёный или бледно голубой), которые дети считают одинаковыми и называют белыми. Нарушение целостности восприятия, особенно чётко прослеживается у детей с повышенной истощаемостью нервной системы [33; 53; 66].

Предметы воспринимаются только в общих чертах, то есть поверхностно, глобально, причиной чему является нарушение процесса анализа и синтеза, воспринимаемого. Сам же процесс восприятия протекает медленно [23; 33; 41].

Обучающиеся с трудом дифференцируют геометрические фигуры, особенно многоугольники. Относительно легко обучающиеся подбирают заданную фигуру при наличии образца, с гораздо большим трудом и не всегда правильно они выполняют это задание, если предоставляется только название фигуры [35]. Замечено, также если предложить детям узнавать знакомые предметы на ощупь, значительно лучше узнаются объёмные фигуры чем плоские. Трудности восприятия плоских предметов можно объяснить тем, что эти предметы лишаются ряда своих свойств. Распознавание таких предметов требует от ученика сложных мыслительных процессов: последовательного анализа контура и синтеза полученных данных [71].

Обучающиеся требуют постоянного руководства педагога так как они не способны получить специфические характеристики обследуемого предмета, из-за недостатка активности, не могут самостоятельно овладеть основным способом усвоения общественного опыта, и проанализировать воспринимаемые сведения и [16; 26]. При наблюдении за обучающимися во время выполнения усложнённой задачи чётко прослеживается несформированность перцептивных действий, которая выражается в дезорганизованной, хаотичной деятельности у значительной части наблюдаемых детей, и которая почти отсутствует при выполнении лёгких задач. Замечено, также что дети легче воспринимают знакомые окружающие его предметы при обследовании же нового незнакомого предмета ребёнок не выполняет ориентировочных действий, не производит действий обследования. Ребёнок может либо с лёгкостью ошибочно выполнить задание, либо вообще отказаться от его выполнения [66].

Для всех обучающихся имеющих умственную отсталость характерна пониженная цветовая чувствительность. Цвет воспринимается и осознаётся неточно. Дети плохо различают ненасыщенные цвета и оттенки [6; 21]. Например, в 14% случаев дети с умственной отсталостью подбирали к тёмно-синему образцу тёмно-зелёный объект и наоборот [11]. Как показали специальные исследования, большинство обучающихся с умеренной умственной отсталостью без труда выполняют задания, включающие оперирование небольшим количеством предметов (2-6 предметов двух цветов), но начинают путать цвета, если предлагать большее количество предметов (10-12) [66].

Можно сделать вывод, что успешному восприятию и усвоению сенсорных эталонов у детей с умеренной умственной отсталостью препятствуют возникающие трудности организации собственной деятельности. Ориентировка в задании нарушена, деятельность ребёнка хаотична, ребёнок без помощи педагога неспособен провести анализ предмета, выделить его основные части.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ПРЕДМЕТОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

2.1. Методы и методики изучения восприятия сенсорных эталонов у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Психологическое обследование детей с умеренной умственной отсталостью является достаточно трудной задачей. В большинстве случаев стандартные тестовые задания такие дети выполнять не могут, поэтому уровень состояния сенсорных процессов достаточно сложно диагностировать. Для детей характерна большая вариабельность результатов при тестировании способностей [46].

Одним из основных методов диагностики, обучающихся с умеренной умственной отсталостью является метод обучающего эксперимента и метод экспертной оценки несколькими специалистами [46].

Учитывая краткие сроки проведения данного исследования в качестве метода диагностики сформированности сенсорных эталонов был выбран традиционный метод экспериментального изучения ребёнка. Этот метод предполагает сбор фактов в ходе процедуры исследования. [50].

Обследование, в независимости от выбора диагностических средств, должно быть минимизировано по затратам времени и энергетических ресурсов ребёнка. Необходимо учитывать специфику речевых возможностей детей. Не стоит требовать от детей развёрнутых ответов. Вместе с тем должно быть предусмотрено понимание словесных инструкций педагога [46; 57].

Ниже кратко опишем методики исследования уровня сформированности сенсорных эталонов, которые предлагают разные авторы.

«Полоски и круги разного цвета» (С. Д. Забрамная). Эта методика используется для диагностики сформированности понятия цвета. Методика делится на три этапа. Для начала к разложенным полоскам дети подбирают соответствующие по цвету круги. Затем детей просят подать круг определённого цвета. И только после этого ребёнка просят назвать цвет указанной фигуры [11].

«Поиграй с цветными кубиками» (Е. А. Стребелева). Задание направлено на способность соотносить, узнавать и называть цвета. Перед ребёнком ставят кубики двух либо четырёх цветов, и просят показать такой же кубик как у педагога. Затем ребёнка просят показать кубики определённых цветов. Далее ребёнок должен назвать цвет каждого кубика [49].

«Называние цветов» (из пособия Д. Н. Исаева и Т. А. Колосова). В ходе исследования ребёнку предлагают образец определённого цвета, который ребёнок должен назвать либо показать среди набора других цветов. Неспособность соотнести цвет с заданным образцом может являться симптомом зрительной агнозии [15].

Соотнесение геометрических форм с их словесным обозначением (Из пособия С. Д. Забрамной и Т. Н. Исаевой). Задание направлено на изучение способности различать геометрические формы и соотносить их со словесными обозначениями. В ходе исследования перед ребёнком выкладываются плоскостные фигуры: круг, квадрат, треугольник. Ребёнок определяет формы по названию [9].

«Сгруппируй геометрические фигуры с учетом формы» (С. Д. Забрамная). Задание направлено на изучение способности соотносить формы. Перед ребёнком выкладывают в ряд треугольник, круг, квадрат. Необходимо подобрать к ним соответствующие фигуры из 15 предложенных. [11].

«Доска Сегена». (Л. М. Шитицина). Задание направлено на исследование уровня идентификации формы. Ребёнку необходимо соотнести форму прорези с изображением животного [46].

«Коробка форм» (Е. А. Стребелева). Задание направлено на проверку способности зрительно соотносить форму. Используется деревянная коробка в верхней крышке которого располагаются отверстия различной формы. Ребёнку необходимо опустить объёмные фигуры в эти отверстия. [49].

Выявление способности дифференцировать величину (Из пособия С. Д. Забрамной и Т. Н. Исаевой). Первый вариант задания: ребёнку предлагается наложить формы разного размера на контуры изображённые на листах бумаги. Второй вариант: ребёнок должен разложить маленькие фигуры с маленькими, а большие с большими [9].

«Выбери большой» (из пособия М. Питерси и Р. Трилора). Ребёнку предлагают два предмета большой и маленький и просят выбрать из них большой [39].

«Выбери маленький» (из пособия М. Питерси и Р. Трилора). Ребёнку предлагают два предмета большой и маленький и просят выбрать из них маленький [39].

«Разбери и сложи пирамидку» (Е. А. Стребелева). Задание направлено на выявление способности ориентироваться на величину. Ребёнок должен разобрать и собрать пирамидку [49].

«Разложи кубики по величине» (С. Д. Забрамная). Ребёнок должен составить в ряд кубики от самого большого до самого маленького и наоборот [11].

К сожалению, в современной отечественной литературе имеется недостаток специальных методик направленных на изучение психических функций детей с умеренной умственной отсталостью.

2.2. Организация экспериментального исследования: характеристика базы, группа испытуемых (класс), диагностический инструментарий

База исследования – Екатеринбургская школа №3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы. На базе этой школы реализуются программы обучения детей с лёгкой, умеренной, тяжёлой и глубокой умственной отсталостью, а также детей с тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии (ТМНР). Школа функционирует в трёх зданиях: учебно-воспитательный корпус на ул. С. Ковалевской; учебно-воспитательный корпус на ул. Красина, 37; с 2007 года на ул. Ляпустина, 4 (в здании принадлежащем Екатеринбургскому детскому дому интернату для детей с умственной отсталостью).

Исследование проводилось в здании на ул. Ляпустина. В этой образовательной организации обучаются воспитанники с отклонениями в умственном развитии (умеренная, тяжёлая и глубокая степени умственной отсталости), со сложным дефектом и с ТМНР (тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии). На базе этой школы была открыта экспериментальная площадка по обучению детей данной группы, А. А. Шлыковой и Н. А. Новоселовой были разработаны программы обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (Екатеринбург, 2004 г.).

Группа испытуемых – четверо обучающихся 4 класса 10 - 11 летнего возраста. Дети обучаются по программе для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью Л. Б. Баряевой с элементами программы Н. А. Новоселовой, А. А. Шлыковой. Все дети отличаются по уровню психофизического развития (см. Приложение 1). Кратко охарактеризуем каждого испытуемого.

Егор (11 лет) первый год обучается в этом классе. Мальчик сразу оказался в числе сильных обучающихся. Речь мальчика относительно чёткая,

он активно отвечает на уроках, проявляет инициативу, программный материал усваивает почти в полном объёме.

Андрей (11 лет) имеет смазанную речь на бытовом уровне. Характерны нарушения эмоционально-волевой сферы, проявляющейся в крайнем негативизме, самоагрессии, словесной агрессии, разрушительном поведении. Работоспособность мальчика невысокая, внимание быстро истощается. Программный материал усваивает частично.

Аня (10 лет) имеет достаточно чёткую речь. На уроках ведёт себя активно, программный материал усваивает практически в полном объёме. Для девочки характерны паталогические привычные действия.

Саша (10 лет) общительная, спокойная девочка. Словарный запас крайне маленький; слоговая структура слов резко нарушена; девочка может произносить простые фразы. На уроках проявляет инициативу, бывает нетерпеливы. Если замечает ошибки, то старается их исправить.

Исследование проводилось методами эксперимента (в том числе методом обучающего эксперимента), наблюдения и теста. Так как все испытуемые имели выраженные интеллектуальные нарушения, методики для диагностики приходилось модифицировать, местами упрощая и изменяя их. Все задания были направлены на исследование зрительного восприятия свойств предметов и уровня сформированности систем эталонов.

Ниже перечислены эталоны цвета, формы и величины, которые должны были выделять, узнавать и называть дети:

- цвет (красный, синий, зелёный, жёлтый, оранжевый, коричневый, чёрный, серый, белый, фиолетовый, розовый, голубой);
- форма (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник);
- размер (большой, маленький).

Рассмотрим последовательно каждое из заданий.

С наглядным материалом к исследованию можно ознакомиться в Приложении (см. Приложение 2-5).

Как известно процесс развития восприятия проходит в три этапа:

- ребёнок лишь различает предметы по какому-либо признаку, не зная его названия;
- ребёнок выделяет этот признак по предложенному названию, но сам может ошибиться в его назывании;
- ребёнок овладевает словом-названием признака [66].

Поэтому же принципу формировалась большая часть диагностических заданий. На первом этапе исследования изучались способности детей узнавать, называть и соотносить 12 цветов. За основу первого, второго и третьего диагностических заданий взята методика «Полоски и круги разного цвета». Целесообразность изменения методики диктуется низкой мотивацией к выполнению заданий большинства детей с выраженным нарушением интеллекта. Выполнение заданий с красочными изображениями предметов способствует сохранению устойчивого внимания в течении всего процесса выполнения заданий. Количество начисляемых баллов соответствует количеству правильных ответов или совершённых действий [23]. Максимальное возможное количество баллов, которое может набрать испытуемый в заданиях на исследование восприятия эталонов цвета – 36, минимальное – 2.

1. *«Подбери к варежкам шапку» (приложение 3).* Это задание позволяет определить наличие способности соотносить цвета.

Оборудование: использовались карточки с изображениями 12-и варежек и 12-и шапочек различных цветов: красного, синего, зелёного, жёлтого, оранжевого, коричневого, чёрного, белого, серого, фиолетового, розового, голубого.

Методика обследования: на столе выкладываются в ряд карточки с изображением варежек, и выше карточки с изображением шапочек. Испытуемому необходимо подобрать к каждой паре варежек соответствующего цвета шапочку.

0 баллов – ребёнок ошибся.

1 балл - ребёнок указал верно.

2. *«Покажи шапку»*. Задание направлено на исследование способности соотносить цвета с их словесным обозначением.

Оборудование: карточки с изображением 12 шапочек разного цвета.

Методика обследования: карточки выкладываются на столе в два ряда.

Испытуемому предлагается указать по просьбе педагога карточку с варежкой определённого цвета. Каждая карточка, цвет которой испытуемый указал верно оценивается в 1 балл.

0 баллов – ребёнок ошибся.

1 балл - ребёнок указал верно.

3. *«Какого это цвета?»*. Задание направлено на исследование способности правильно называть цвет изображённого предмета.

Оборудование: 12 карточек с изображениями предметов красного, синего, зелёного, жёлтого, оранжевого, коричневого, чёрного, белого, серого, фиолетового, розового, голубого цветов.

Методика обследования: испытуемому показывается предметная картинка и предлагается ответить на вопрос, например, «Какого цвета эти сапоги?».

0 баллов – ребёнок ошибся.

1 балл - ребёнок указал верно.

На втором этапе исследования изучалась способность детей узнавать и называть 5 геометрических форм.

За основу заданий 4 и 5 взята методика С. Д. Забрамной и Т. Н. Исаевой. Максимальное возможное количество баллов, которое может набрать испытуемый в заданиях на исследование восприятия эталонов формы – 10, минимальное – 2.

4. *Соотнесение геометрических форм с их словесным обозначением.*

Задание направлено на исследование способности соотносить фигуры с их словесным обозначением.

Оборудование: синие плоскостные фигуры из толстой бумаги с ламинированной поверхностью (квадрат, круг, овал, прямоугольник, треугольник).

Методика обследования: на столе в полоску выкладываются все фигуры.

Испытуемому предлагается показывать называемые педагогом фигуры.

0 баллов – ребёнок ошибся.

1 балл - ребёнок указал верно.

5. *Называние геометрических форм.* Задание направлено на исследование способности правильно называть форму.

Оборудование: плоскостные фигуры (квадрат, круг, овал, прямоугольник, треугольник).

Методика обследования: на столе в полоску выкладываются все фигуры.

Испытуемому предлагается назвать фигуру, которую указал педагог.

0 баллов – ребёнок ошибся.

1 балл - ребёнок указал верно.

На третьем этапе исследовалась способность выделять больший и меньший предмет из пары, дифференцировать величину и ориентироваться на неё.

За основу заданий 6 и 7 взяты методики из книги М. Питерси и Р. Трилора «Маленькие ступеньки».

Максимальное возможное количество баллов, которое может набрать испытуемый в заданиях, направленных на исследование эталонов величины – 12, минимальное – 2.

6. *«Выбери большой».* Задание направлено на исследование способности выделять больший предмет из пары.

Оборудование: пара красных (большой и маленький) и пара синих (большой и маленький) кубиков.

Методика обследования: испытуемому показывают два красных кубика (большой и маленький) и просят выбрать из них большой. Затем так же поступают с парой синих кубиков.

0 баллов – ребёнок ошибся.

1 балл - ребёнок указал верно.

7. *«Выбери маленький»*. Задание направлено на исследование способности выделять меньший предмет из пары.

Оборудование: Пара жёлтых (большой и маленький) и пара зелёных (большой и маленький) кубиков.

Методика обследования: испытуемому показывают два жёлтых кубика (большой и маленький) и просят выбрать из них маленький. Так же поступают с парой зелёных кубиков.

0 баллов – ребёнок ошибся.

1 балл - ребёнок указал верно.

За основу задания 8 взята методика С. Д. Забрамной и Т. Н. Исаевой
Задание 9 взято из методического пособия Е. А. Стребелевой. Балловая система соответствует системе из методического пособия Е. А. Стребелевой.

8. *«Разложи пуговицы на места»*. Задание направлено на исследование способности дифференцировать величину.

Оборудование: игровые пуговицы трёх размеров, лист бумаги с контурным изображением пуговиц.

Методика обследования: пуговицы выкладываются на соответствующие контурные изображения, а затем убираются. Испытуемого просят снова разложить пуговицы «на свои места».

1 балл – ребёнок действует неадекватно.

2 балла – ребёнок принимает задание, но при раскладывании пуговиц не учитывает размера. После обучения по-прежнему не учитывается размер пуговиц.

3 балла – ребёнок принимает задание, но при раскладывании пуговиц не учитывает их размер. После обучения раскладывает пуговицы с учётом размера.

4 балла – ребёнок правильно раскладывает пуговицы.

9. «Разбери и сложи пирамидку». Задание направлено на исследование способности ориентироваться на величину. Испытуемый должен разобрать и собрать пирамидку [60].

1 балл – ребёнок действует неадекватно.

2 балла – ребёнок принимает задание, но при сборке пирамидки не учитывает размера колец. После обучения при сборке по-прежнему не учитывается размер колец.

3 балла – ребёнок принимает задание, но при сборке пирамидки не учитывает размера колец. После обучения собирает пирамидку с учётом размера колец.

4 балла – ребёнок сразу самостоятельно разбирает и собирает пирамидку.

Максимально возможное количество баллов, которое может набрать испытуемый в заданиях, направленных на исследование восприятия эталонов величины – 12.

Максимальное возможное количество баллов, которое может набрать испытуемый за все задания – 58, минимальное – 2.

2.3. Анализ результатов исследования восприятия сенсорных эталонов

Все без исключения испытуемые положительно восприняли, само обстоятельство обследования. Перед началом диагностики Андрей и Егор проявляли заинтересованность. Саша и Аня проявляли нетерпение во время ожидания обследования. В среднем на обследование каждого ребёнка было затрачено 10-20 минут. Признаки утомления проявлялись у Андрея, требовалась дополнительная стимуляция.

Интерес представляли результаты исследования развития эталонов цвета (см. Таблица 1). В набор цветов для исследования были включены цвета, представления о которых у всех детей, в независимости от уровня

интеллектуального развития, формируются в последнюю очередь – это голубой, розовый, серый, коричневый, фиолетовый цвета.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов исследования восприятия эталонов цвета

Название задания, максимально возможное количество баллов	Количество баллов, набранное испытуемыми			
	Егор	Андрей	Аня	Саша
«Подбери к варежкам шапку» (максимально -12 баллов)	12	12	12	12
«Покажи шапку» (максимально -12 баллов)	11	9	12	1
«Какого это цвета?» (максимально -12 баллов)	10	8	11	1
Общее количество баллов за все задания (максимально – 36 баллов)	33	29	34	14

В заданиях на определение способности соотносить цвета, все испытуемые набрали максимальное количество баллов (см. Приложение 6). Выяснилось, что большинству испытуемых знакомы не только цвета спектра, но и дополнительные цвета. Каждый из предложенных цветов узнавал хотя бы один испытуемый. (см. Приложение 7-8). В задании направленном на исследование способности узнавать цвет по словесной инструкции педагога Андрей узнал 9 цветов, Егор 11. Аня узнала все предложенные цвета. Результаты Саши оказались очень низкими: испытуемая смогла узнать лишь один цвет. Ниже были результаты в задании, в котором требовалось назвать цвет предметной картинки. Так Егор не смог назвать оранжевый цвет, хотя узнавал его. Такая же ситуация была у Андрея в отношении голубого цвета. Аня не смогла назвать серый цвет. Результаты Саши остались прежними: красный цвет она могла не только узнать по слову, но и назвать его.

Относительно высокие результаты показали все испытуемые в задании направленном на исследование способности узнавать фигуры ориентируясь на слово педагога (см. Таблица 2).

Егор, Андрей и Аня смогли узнать все пять фигур. Неожиданностью стал результат Саши, узнавшей четыре из пяти фигур (не узнала только прямоугольник). Все дети испытывали затруднения, когда требовалось самостоятельно назвать фигуру. Егор и Андрей не смогли назвать прямоугольник, Аня – прямоугольник и треугольник. Саша смогла обозначить словесно только круг. Представления о прямоугольнике находились в стадии формирования у всех детей.

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов исследования восприятия эталонов формы

Название задания, максимально возможное количество баллов	Количество баллов, набранное испытуемыми			
	Егор	Андрей	Аня	Саша
Соотнесение геометрических форм с их словесным обозначением (максимально – 5 баллов)	5	5	5	4
Называние геометрических форм (максимально – 5 баллов)	4	4	3	1
Общее количество баллов за все задания (максимально – 10 баллов)	9	9	8	5

Проанализируем результаты исследования восприятия эталонов величины (см. Таблица 3). Во всех парах кубиков Егор и Аня выбирали кубики с заданным размером. Саша ошибалась при выборе меньшего кубика из второй пары. Андрей ошибался при выборе большего кубика из второй пары, а также ошибался при выборе меньшего кубика из первой пары (см. Приложение 11-12). В исследовании на выявление способности дифференцировать величину (см. Приложение 13), большая часть испытуемых набрали максимальное количество баллов. Егор, Аня и Саша быстро справились с раскладыванием пуговиц «на свои места». Андрей в первой попытке разложил пуговицы без учёта величины, после обучения продолжал раскладывать пуговицы не на свои места. В задании разобрать и собрать пирамидку, также, как и в предыдущем задании, затруднения возникли только у Андрея.

**Сравнительный анализ результатов исследования восприятия
эталонов величины**

Название задания, максимально возможное количество баллов	Количество баллов, набранное испытуемыми			
	Егор	Андрей	Аня	Саша
«Выбери большой» (максимально – 2 баллов)	2	1	2	2
«Выбери маленький» (максимально – 2 баллов)	2	1	3	1
«Разложи пуговицы на места» (максимально – 4 балла)	4	2	4	4
«Разбери и сложи пирамидку» (максимально – 4 балла)	4	2	4	4
Общее количество баллов за все задания (максимально – 12 баллов)	12	9	12	11

Объединив результаты по всем трём группам диагностических заданий можно выявить процент набранных баллов каждого испытуемого от максимально возможного количества баллов за все задания (см. рис. 1)

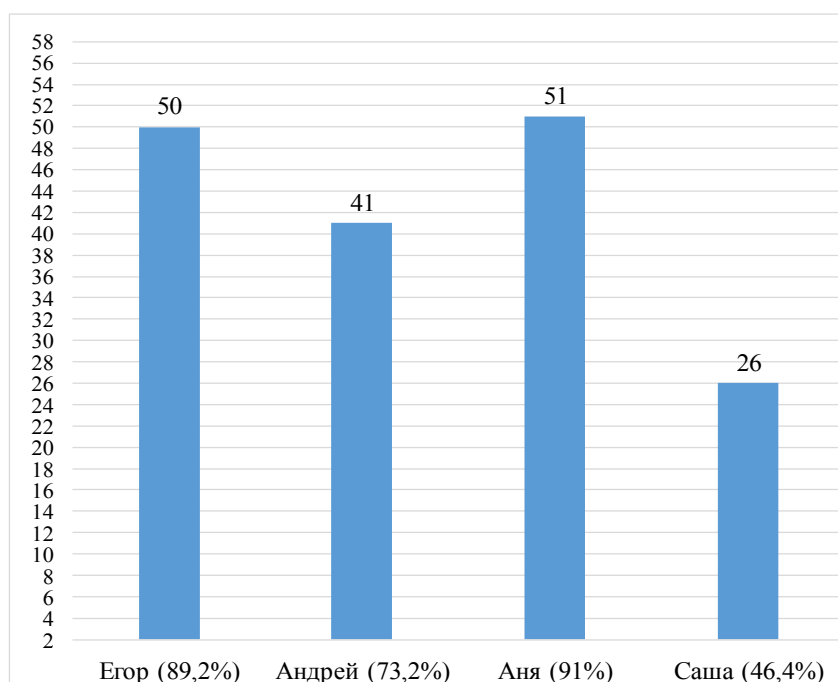


Рис.1. Гистограмма анализа результатов изучения восприятия сенсорных эталонов предметов у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (констатирующий эксперимент). На графике шкала слева – максимальное возможное количество баллов

Анализ результатов исследования показал, что все дети имеют разный уровень развития восприятия эталонов предметов. 51 балл набрала Аня – это составляет 91% от максимального возможного результата. Немного меньше отличаются результаты Егора – 50 баллов, что составляет 89,2%. Результаты Андрея ниже, чем у Ани и Егора – 41 балл (73,2%). Самыми низкими оказались результаты Саши. Она набрала 26 баллов, что составляет 46,4% от максимального возможного результата.

Из исследования видно, что у большей части испытуемых достаточно развито зрительное восприятие цвета и формы предметов (Аня, Егор, Андрей). Половина испытуемых не испытывает затруднений при выделении большего и меньшего предмета из пары и при дифференциации величины предметов (Аня, Егор). Полностью оказались сформированы или находились в стадии формирования эталоны цвета и формы у Егора, Андрея и Ани. У Саши в стадии формирования эталоны формы (квадрат, треугольник, овал), а эталоны цвета почти совсем не сформированы. Сенсорные эталоны величины Саши находятся в стадии формирования. Саша видит разницу между большим и меньшим предметом, хотя не узнаёт меньший предмет ориентируясь на слово педагога. Девочка способна правильно собрать пирамидку и расставить пуговицы на «свои места». При определении большего и меньшего предмета в паре Андрей, вероятнее всего, отвечал наугад (верно делал выбор лишь в одной паре из двух). Так же Андрей испытывал затруднения в заданиях, направленных на исследование способности дифференцировать величину и ориентироваться на неё. Достаточно низкий результат у Андрея при выполнении заданий, направленных на исследование восприятия эталонов величины может свидетельствовать о более грубых нарушениях мыслительных процессов, чем у других испытуемых. Анализ уровня сенсорного развития детей на начало обследования позволил обнаружить проблемные зоны в восприятии каждого ребёнка, также ясно прослеживались недостаточно сформированные представления испытуемых о некоторых цветах, формах, размере предметов.

ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

3.1. Подходы к формированию сенсорных эталонов у обучающихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Усвоение сенсорных эталонов трудный и длительный процесс. Занятия по сенсорному развитию у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями должны проводиться в практических действиях с природным материалом, игрушками, бытовыми предметами, с частичным использованием специального дидактического материала. Большая часть занятия должна проходить в игровой форме. Целесообразно начинать процесс формирования представлений о цветах, формах и величинах с изучения основных цветов спектра (а также чёрного и белого цветов), пяти форм (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник), трёх величин (большой, средний, маленький) [27; 38; 66].

Процесс формирования сенсорных эталонов включает два компонента:

- 1) формирование и развитие представлений о разновидностях свойств предметов, которые выполняют функцию сенсорных эталонов;
- 2) формирование и развитие перцептивных действий, необходимых для использования эталонов в процессе анализа свойств реальных предметов [27].

Ознакомление детей с сенсорными эталонами постепенно углубляется. Ступенчатое ознакомление детей с системами эталонов является одной из основных задач сенсорного развития. В процессе всё усложняющихся видов деятельности ребёнок осваивает новые эталоны [30]. Ознакомить детей с

сенсорными эталонами – значит и организовать запоминание ребенком слов, обозначающих основные разновидности свойств предметов. Названия свойств должны употребляться только после выделения этого свойства ребёнком, после определения их значения [20]. В. С. Мухина отмечала: «Слово-название фиксирует сенсорный эталон, закрепляет его в памяти ребенка, делает его применение более осознанным и точным» [30; с 226]. Правда это происходит только при условии введения слов эталонов на основе собственных действий ребёнка [30].

Без совместных действий руки и глаз невозможно ознакомление с формой, величиной, пространственными характеристиками предметов. Исследования, таких авторов как А. П. Усовой, Н. П. Сакулиной, Н. Н. Поддъякова, доказали необходимость организации правильных ориентировочных действий, используемых для обследования определённых свойств объектов [13; 30]. У детей целенаправленно формируются способы обследования предметов: наложение, прикладывание, ощупывание, группировка по цвету и форме вокруг образцов-эталонов, а также последовательный осмотр и описание [61].

Для достижения лучшего результата сенсорные эталоны необходимо предлагать в форме предметных образцов, например, в виде полоски цветной бумаги или плоскостных фигур [13]. При формировании того или иного понятия необходимо чтобы предъявляемые предметы отличались один от другого одним признаком, кроме того изучаемый признак должен выступать контрастно по отношению к другому [36].

Ознакомимся с различными подходами в формировании эталонов цвета, формы и величины.

Формирование эталонов цвета. При изучении цветов необходимо придерживаться определённой последовательности. От ознакомления с цветами спектра переходят к ознакомлению со смешенными цветами и оттенками [30].

В литературе выделяют следующие этапы знакомства с цветом:

- различение цветов по принципу «такой-не такой» (предметы разных цветов сравниваются между собой с помощью прикладывания);
- зрительное соотнесение цветов (выбор цвета по образцу);
- закрепление представлений о цвете в слове [73].

Для ознакомления с цветами необходимо предлагать ребёнку цветовые пары: красный-жёлтый, жёлтый-синий, затем, красный-синий, красный-зелёный, синий-зелёный. Пара сини-зелёный является самой трудной для восприятия. Выбор цветов для ознакомления является индивидуальным для каждого ребёнка, так как зависит от личного сенсорного опыта ребёнка [22]. Следует упомянуть о важной группе заданий, основанной на зрительном сличении предметов по цвету, при их сближении. При сближении можно увидеть цветовой перепад между двумя цветами, дети с нарушением интеллекта могут долгое время не видеть сходства или различия поэтому приходится довольно длительно работать над этим [20]. Когда ребёнок без труда сможет сортировать два цвета, ему следует предложить сортировку на три, а в последующем и на четыре цвета. Промежуточные цвета вводятся только после того как ребёнок усвоит принцип сортировки основных цветов. Знакомство с цветовыми тонами проводится при сопоставлении их с основными цветами [22].

Формирование эталонов формы. Выяснено что содержание понятия формы лучше всего раскрывается на геометрических фигурах. Геометрические фигуры являются эталонами, с помощью которых можно определить форму предмета или его части [14; 72]. Все занятия по различению геометрических фигур тренируют зрительное восприятие и внимание, способствуют развитию пространственных представлений [58]. Можно добиться существенного повышения уровня различения геометрических фигур, правильно организуя исследовательские действия по отношению к ним [54.]. Формирование представлений о форме должно осуществляться в двух направлениях: сенсорное восприятие форм

геометрических фигур и развитие элементарного геометрического мышления [14].

Целесообразно знакомить ребёнка с формами в следующем порядке: круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник.

Выделяются следующие этапы работы:

1. Вычленение формы из множества форм.
2. Сравнение значительно отличающихся друг от друга форм.
3. Сравнение схожих форм.
4. Выбор предметов изученной формы [22].

Формирование эталонов величины. Представления о величине предметов дети усваивают с трудом. Без специального обучения дети с умственной отсталостью не могут выделять характеристики величины в предметах. Различать величину дети учатся методом проб и ошибок, а в дальнейшем зрительно. При выделении параметра величины, на первых порах необходимо сопоставлять предметы резко отличающиеся по размеру при этом они должны быть одной формы и цвета [30; 25]. Поэтапно вводятся понятия. На первом этапе вводятся понятия большой-маленький, затем длинный-короткий. На следующем этапе необходимо учить детей сравнивать предметы по размеру (одинаковые, длиннее, короче). Третий этап предполагает сравнивать предметы по двум величинам (широкий и длинный). Если первые занятия по формированию эталонов величины производятся с дидактическим материалом, то в дальнейшем – на игровых площадках, в мастерских, в парках где на практике проверяются усвоенные детьми знания. дальнейшие занятия – на игровых площадках, в парке, в мастерских [14; 68].

Значительное место в процессе формирования сенсорных эталонов у младших школьников с умеренной умственной отсталостью занимают дидактические игры и специальные упражнения, при этом они адаптируются особым образом с учётом особенностей развития ребёнка. Для формирования эталонов цвета, формы и величины возможно использовать

нижеперечисленные дидактические игры и упражнения. Часть игр и упражнений взята из пособий по воспитанию и обучению детей с нормальным интеллектом, часть – детей с лёгкой умственной отсталостью (нарушением интеллекта), а остальные – по обучению и воспитанию детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью (нарушением интеллекта). Для удобства в скобочках указываются авторы пособий из которых были взяты задания, игры и упражнения.

Игры, задания и упражнения для формирования эталонов цвета.

1. Группировка предметов разного цвета (Г. В. Цикото) [66].
2. Элементарные постройки из детского конструктора с учётом цвета (Г. В. Цикото) [66].
3. Подбор предметов к фону (Г. В. Цикото) [66].
4. Раскладывание предметов заданного цвета в ряд на ленточку такого же цвета (Г. В. Цикото) [66].
5. Предметное цветное лото (расстановка кубиков на белые квадраты цветной таблицы) (Г. В. Цикото) [66].
6. Картинное цветное лото (расстановка предметных цветных картинок на белые квадраты цветной таблицы) (Г. В. Цикото) [66].
7. Действия по цветовому сигналу (Г. В. Цикото) [66].
8. Подбор цветных ленточек к шарикам (Е. А. Стребелева [60].
9. Выделение цвета в окружающих предметах (Э. Я. Удалова) [61].
3. Игры с логическими блоками З. Дьенеша. (Л. Б. Баряева) [43].

Дидактические игры и упражнения для формирования эталонов формы.

1. «У кого такое?» (Е. А. Стребелева). Задание направлено на закрепление знания названия форм. Педагог раздаёт карточки с изображением геометрических форм знакомых детям. Не показывая карточки с изображением формы, педагог спрашивает: «У кого круг (треугольник, прямоугольник, квадрат)?» Дети, имеющие карточку с названной фигурой, поднимают руку, педагог даёт соответствующую маленькую карточку, и

ребёнок самостоятельно проверяет правильность ответа сопоставляя образец со своей карточкой, затем следует оценка педагога [60].

2. «Найди похожие на фигуру предметы» (Т. В. Алышева) [1].

3. «Разложи фигуры в четыре кармашка». Для игры необходимы геометрические фигуры - круги, прямоугольники, квадраты, треугольники разных. Дети, отвлекаясь от цвета и величины должны разложить геометрические фигуры в четыре кармашка (М.Н. Перова) [34].

4. «Собери хоровод друзей». Используется комплект фигур разного цвета и размера. Необходимо разложить фигуры перед ребёнком и попросить его собрать одинаковые фигуры в хоровод. Группировка фигур может осуществляться также по цвету и размеру (Т. А. Грищенко) [7].

5. Геометрическое домино (М.Н. Перова) [34].

6. «Собрать фигуру». Детям раздаются комплекты разрезных фигур. Педагог демонстрирует собранную фигуру, затем разрушает её. Просит детей собрать такую же И. Н. Шевлякова [67].

7. Составление узора в полосе из геометрических форм. (Е. Ф. Войлокова [4].

8. Обводка фигуры по трафарету (И. М. Бгажнокова) [32].

9. Штриховка, раскрашивание фигур (И. М. Бгажнокова) [32].

10. Рисование фигуры по обводке (Т. В. Алышева) [1].

11. Обводка фигуры по опорным точкам и самостоятельно (И. М. Бгажнокова) [32].

12. «Выкладывание геометрических фигур из мозаики по опорным точкам (элементам мозаики)» [44].

13. Рисование фигуры в воздухе (И. А. Морозова) [29].

14. Вырезание фигур по контуру (И. М. Бгажнокова) [32].

15. Рисование геометрических фигур на подносах с манкой, на бумаге, на грифельной доске (Л. Б. Баряева) [43].

16. Клоун, жонглирующий фигурами (С. В. Гаврина) [65].

17. Лото «Форма» (С. В. Гаврина) [65].

18. Выделение фигуры, наложенной на другую (О. С. Жукова [8].

Дидактические игры и упражнения для формирования эталонов величины.

1. Выполнение действий с предметами разной величины: поставить маленькую машинку в маленький гараж, а большую - в большой, прикрепить прищепки к маленькому или большому кругу, собрать игрушки в большую корзину (И. М. Бгажнокова) [32].
2. «Подберем куклам одежду» (Л. Б. Баряева [42]).
3. «Игра с матрешками» (Л. Б. Баряева)[42].
4. «Выложи дорожку из колец пирамидки начиная с большого». (Л. Б. Баряева) [43].
5. Игра «Что лежит в мешочке» (Е. А. Стребелева [60]).
6. Раскрашивание, штриховка, обводка по трафаретам изображений различной величины (Л. Б. Баряева) [43].

Формирование сенсорных эталонов у детей с умеренной умственной отсталостью, трудоёмкий процесс. Необходимо соблюдать определённую последовательность в изучении цветов, форм, и величин, использовать специальные приёмы, учитывать особенности обучающихся. К сожалению, в литературе методики, направленные на формирование эталонных систем детей с умеренной умственной отсталостью, представлены в гораздо меньшей степени, чем методики для детей с лёгкой умственной отсталостью.

3.2. Планирование работы олигофренопедагога по формированию сенсорных эталонов у обучающихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Формирование сенсорных эталонов осуществляется в рамках предметов «Математика» и «Окружающий мир», но в действительности этот

процесс в специальной школе, тем или иным образом происходит практически на каждом уроке, по любому предмету.

При подборе методов, методик и приёмов для работы с обучающимися с умеренной умственной отсталостью по формированию сенсорных эталонов учитывались особенности эмоционально-волевой и сенсорной сфер, а также принимались во внимание степень нарушения речи и зона ближайшего развития.

Индивидуально для каждого обучающегося был подобран ряд эталонов для формирования. За единственным исключением, при выборе отдавалось предпочтение тем эталонам, которые находились в стадии формирования (например, может узнать, но не может назвать). Если таких было несколько, то учитывался традиционный порядок изучения. Например, цвета спектра изучаются раньше остальных цветов, а круг, квадрат, треугольник – раньше прямоугольника и овала. Так как Саша узнавала и называла только красный цвет и квадрат, для формирования был выбран контрастный красному жёлтый, а также следующий традиционно изучаемый после круга квадрат. Кроме того, ставилась задача научить Сашу соотносить меньший предмет со словом «маленький». Для Андрея был подобран следующий ряд эталонов для формирования: голубой цвет (цвет спектра, в стадии формирования), прямоугольник (в стадии формирования, не может назвать), большой и маленький размеры (не сформированы). Аня безошибочно узнавала и называла все цвета спектра и некоторые дополнительные цвета поэтому для формирования был выбран серый цвет (не могла назвать), из фигур – треугольник (узнавала, но не называла). Для Егора были подобраны розовый цвет и прямоугольник. Не смотря на то что у Егора не сформировано представление об оранжевом цвете (цвете спектра), для формирования был подобран розовый цвет. Это связано с тем, что у остальных детей, за исключением Саши, представления об этом цвете уже сформированы.

Формирующий эксперимент реализовался на 5 уроках по предметам «Математика» и «Окружающий мир». Темы уроков звучали так: «Цвета»,

«Фигуры» «Величина предметов». На темы «Цвета» и «Фигуры» отводилось по 2 часа, на тему «Величина предметов» 1 – час. Ознакомиться с тематическим планом коррекционно-развивающих занятий по формированию сенсорных эталонов предметов можно в таблице 4.

Таблица 4

Тематический план коррекционно-развивающих занятий по формированию сенсорных эталонов предметов

Номер занятия	Тема урока	Предмет	Цель
1.	«Цвета»	Окружающий мир	Формировать представления о цветах
2.	«Цвета»	Окружающий мир	Уточнить и обобщить знания об изученных цветах
3.	«Фигуры»	Математика	Формировать представления о геометрических фигурах
4.	«Фигуры»	Математика	Уточнить и обобщить знания об изученных геометрических фигурах
5.	«Величина предметов»	Математика	Формировать представления о размерах предметов

Многие формируемые показатели восприятия эталонов формы и величины предметов не входят в список обязательных по программе Л. Б. Баряевой, и их выбор основывался главным образом на зоне ближайшего развития каждого обучающегося.

При обучении младших школьников с умеренной умственной отсталостью использовались следующие методы и приёмы:

- сопряжённые действия взрослого и ребёнка;
- расчленённые или замедленные действия взрослого;
- действия ребёнка по подражанию;
- направляющая помощь педагога;

Большое внимание на уроках уделялось стимуляция речевой активности обучающихся. Для этого при выполнении заданий обучающегося побуждали называть цвет, фигуру, размер, которые отрабатывались в данном упражнении или игре.

У детей с умеренной умственной отсталостью возникают большие трудности ориентировки. Поэтому ориентировочный этап был достаточно развёрнутым. Подробная схема ориентировочного этапа описана Г. В. Цикото:

- свободное ознакомление ребёнка с дидактическим материалом;
- организуемая деятельность по его обследованию;
- направление внимания на предлагаемую задачу (обеспечение сильной мотивации)
- наглядно-действенно-словесное объяснение задачи;
- первичное обучение;
- предложение задачи для выполнения [66].

Ниже перечислим игры, задания и упражнения, которые использовались на уроках. Большая часть из них выбрана из списка в параграфе 3.1, причём некоторые упражнения и игры преобразовывались согласно потребностям данной группы обучающихся или определённого ребёнка.

Тема «Цвета»

1. Подбор предметов к эталону цвета (см. Приложение 14). Обучающимся необходимо подобрать игрушки соответственно эталону цвета (цветная клякса).
2. Подбор цветных предметных картинок к эталону цвета. Обучающимся необходимо подобрать картинки соответственно эталону и приклеивают на лист бумаги.
3. Раскрашивание колечек. Обучающимся необходимо раскрасить колечко в заданный цвет (см. Приложение 14).
4. Раскрашивание колечек пирамидки по образцу. Каждый ребёнок получает контурное изображение пирамидки и образец. Все пирамидки разные. Каждый образец пирамидки содержит один цвет, представления о котором формируются, и цвета для дифференциации (см. Приложение 23)

5. Лепка из пластилина цветной гусеницы заданного цвета.
6. Игра «Хоровод друзей» (выбор по цвету) У каждого обучающегося имеется фигура определённого цвета. Педагог предлагает обучающимся найти своей фигуре друзей такого же цвета. На подносе различные фигуры, обучающиеся выбирают подходящие. Сильные обучающиеся выкладывают свои фигуры в хоровод.
7. «Раскрась фигуры по образцу» (см. Приложение 24). Каждому обучающемуся выдаётся лист с индивидуальным вариантом задания. В верхней части листа находятся две фигуры. Одна из фигур имеет цвет, представления о котором формируются. Ниже располагаются контуры фигур. Обучающийся должен раскрасить каждую фигуру в соответствии с образцом.
7. «Продолжи ряд по образцу» (см. Приложение 22). Каждому обучающемуся предлагается индивидуальный набор, включающий два варианта фигур двух цветов и два образца для построения ряда. Один из цветов и одна из фигур входят в ряд формируемых эталонов. Обучающемуся предлагается образец №1 (рисунок) и ставится задача ниже составить ряд фигур как в образце. Только после того как обучающийся справится с построением первого ряда, выдаётся образец №2.

Тема «Фигуры»

1. «У кого такая?». Каждый обучающийся получает фигуры. В ходе игры педагог называет фигуру, а обучающиеся поднимают свою фигуру, если такая имеется у них. Если кто-либо из детей испытывает затруднения педагог показывает фигуру и спрашивает: «У кого такая?».
2. Игра «Собери в ведёрко». Дети разбиваются на пары. Каждому обучающемуся педагог показывает фигуру, которую нужно отыскать среди рассыпанных на полу. Дети находят свои фигуры и складывают в свои ведёрки. После того как все заданные фигуры собраны, проверяется содержимое каждого ведёрка.
3. Игра «Хоровод друзей». У каждого обучающегося имеется фигура. Педагог предлагает детям найти своей фигуре друзей. На подносе различные

фигуры, обучающиеся выбирают подходящие. Сильные обучающиеся выкладывают свои фигуры в хоровод.

4. Раскрашивание заданных фигур.

5. Рисование фигуры по обводке (см. Приложение 15-17)

6. Рисование фигуры по опорным точкам (см. Приложение 15-17)

7. Дорисовывание одного недостающего элемента (см. Приложение 15-17)

8. Дорисовывание недостающих элементов по опорным точкам (см. Приложение 15-17)

9. Конструирование фигур из счётных палочек (квадрат, треугольник) и палочек Дж. Кюизенера (прямоугольник).

10. Рисование фигуры в воздухе, на манке, на школьной доске, на листке.

11. Клоун, жонглирующий фигурами. Используются два варианта клоунов: один жонглирует тремя фигурами (предлагается слабым ученикам), а другой – с пятью. Все фигуры с узорами. Обучающиеся должны узнать заданную фигуру. Так как узнавание узорчатых фигур затруднено дополнительно используются фигуры для прикладывания.

12. Лото «Форма» (см. Приложение 19). Обучающиеся получают по две карточки с предметами разной формы. Педагог поднимает фигуру и спрашивает: «У кого на картинке предмет похожий на квадрат?» Обучающиеся смотрят на свои карточки, ребёнок на картинке которого есть такой предмет поднимает руку. Фигура накладывается на изображение предмета.

13. Выделение фигуры, наложенной на другую (см. Приложение 20). Это задание трёх уровней сложности. Все фигуры напечатаны на листе А4. Листы с заданием предлагаются последовательно, от простого уровня к сложному. В задании первого уровня фигуры разных цветов, одна из фигур имеет углы. В задании второго уровня фигуры разных цветов, обе имеют углы. В задании второго уровня фигуры одного цвета, каждая имеет углы. Листы с заданием подготовлены индивидуально. Обучающийся должен обвести заданную фигуру пальчиком и назвать её.

14. Обводка по контуру наложенных фигур (см. Приложение 21). Это упражнение предлагается обучающимся выполнить вслед за предыдущим. Каждый обучающийся получает индивидуальный лист. В упражнение первого уровня сложности наложенные фигуры разного цвета. Обучающемуся необходимо обвести по контуру каждую фигуру карандашом соответствующего цвета. После этого обучающийся приступает к обводке других, на этот раз одноцветных наложенных фигур.

15. Найди геометрические фигуры (см. Приложение 19). Для каждого ребёнка подготовлен лист или два с рисунком, состоящим из геометрических фигур. Цветной платочек для Саши, вагончик и домик для Егора и Андрея, личико и ёлочка для Ани. Ребёнку предлагается посмотреть на картинку и определить из каких фигур она состоит или же найти заданную фигуру на рисунке.

Тема «Величина»

1. Сравнение двух предметов разной величины, отличающихся по одному признаку (большие и маленькие шишки, колечки, кубики, детали конструктора) (см. Приложение 18)

2. Игра «Собери в ведёрко». Для этой игры необходимы большие и маленькие кубики которые разбрасывается по полу. Обучающиеся разбиваются на пары. Каждому обучающемуся даётся ведёрко. Один из детей собирает большие кубики, а другой маленькие. После того как все кубики собраны, дети строят две башни из больших и маленьких кубиков.

3. Упражнение «Раскрась большие и маленькие фигуры» (см. Приложение 24). Каждому обучающемуся выдаются карточки с контурными изображениями двух пар фигур. В каждой паре одна из фигур большая, а другая маленькая. Набор фигур на карточке у каждого обучающегося свой, при чём одна из фигур должна быть хорошо знакома, а другая фигура относиться к фигурам представления о которой пока неполные.

4. Упражнение «Раскрась картинку по образцу» (см. Приложение 24). Каждому обучающемуся выдаются карточки цветными рисунками и

соответствующими им контурными изображениями. Цветные рисунки изображают один и тот же предмет, но отличаются по цвету и размеру. Под цветными рисунками располагаются контурные изображения: под большим маленькое и под маленьким большое. Задача обучающегося раскрасить контурные изображения большого и маленького размера в соответствующий цвет.

5. Игра «Что лежит в мешочке». Содержимое мешочка – это пары предметов больших и маленьких размеров (колечки, стаканчики, кубики, детали конструктора). В мешочек можно сложить как все пары, так и одну. Обучающийся по просьбе взрослого достаёт из мешочка заданный предмет заданного размера.

Таким образом при планировании работы по формированию эталонов у детей на первый план выступал индивидуальный подход, который позволял учитывать особенности эмоционально-волевой и сенсорной сфер, а также степень нарушения речи.

3.3. Динамика формирования сенсорных эталонов у обучающихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Ограниченные сроки проведения эксперимента не позволяли надеяться на значительное увеличение числа сформированных сенсорных эталонов, поэтому было сокращено до минимума количество формируемых показателей. Все дети по-разному проявляли себя в процессе обучения. Егор на занятиях работал с интересом, задания выполнял самостоятельно или с направляющей помощью педагога. По сравнению с другими обучающимися у Егора замечен относительно низкий уровень тактильного восприятия. У Андрея на занятиях были неоднократные случаи вызывающего, агрессивного

поведения. Ребёнок мог неожиданно отказаться от выполнения задания, неоднократно бросал или ломал игрушки, карандаши. Нуждался в сильной мотивации. Несмотря на серьёзное расстройство поведения, большинство предлагаемых заданий мальчик выполнял. Задания выполнял самостоятельно, некоторые – совместно с педагогом (сопряжённая помощь) или с его направляющей помощью. Аня на уроке все задания старалась выполнять аккуратно и не спеша, самостоятельно или с направляющей помощью педагога. Саша на уроках вела себя активно. С нетерпением ожидала новых заданий, выполняла их в достаточно быстром темпе, при неправильном выполнении упражнения (например, рисование квадрата по опорным точкам) замечала свои ошибки. Задания выполняла самостоятельно (штриховка), а также с направляющей или сопряжённой помощью педагога. В процессе выполнения графических упражнений у девочки наблюдалось более выраженное нарушение зрительно-моторной координации по сравнению с остальными обучающимися.

В результате проведённой коррекционно-развивающей работы развитие сенсорно-перцептивной сферы младших школьников с умеренной умственной отсталостью имеет положительную динамику. Сравнительный анализ результатов исследования восприятия сенсорных эталонов предметов в ходе констатирующего и контрольного экспериментов можно увидеть в приложениях (См. Приложения 6-12).

Как можно видеть на рис. 2 и рис. 3, первоначальные показатели у всех детей имеют более низкий уровень. Процент прироста показателей обучающихся находится в пределах от 1,8% до 5,4%. Средний процент роста показателей составил 3,5%.

Самый высокий процент роста показателей развития восприятия сенсорных эталонов предметов наблюдается у Егора (5,4%). Мальчик начал называть прямоугольник, а также узнавать и называть розовый цвет. Средний процент роста показателей имеет Андрей (3,5%). В результате проведённой работы по формированию сенсорных эталонов мальчик начал называть

голубой цвет и прямоугольник (см. Приложение 8, 10). Несмотря на изменения показателей развития сенсорных эталонов, относящихся к цвету и форме, серьёзные трудности остались при восприятии величины. При повторном исследовании количество набранных баллов в этой категории заданий осталось неизменным (См. Приложение 11-12). Таким образом у Андрея относительно сохранным является зрительное восприятие, которое позволяет достаточно успешно формировать представлений о цвете и о форме. Причиной трудностей в дифференциации величин может быть более выраженное нарушение мыслительных процессов по сравнению с процессами восприятия.

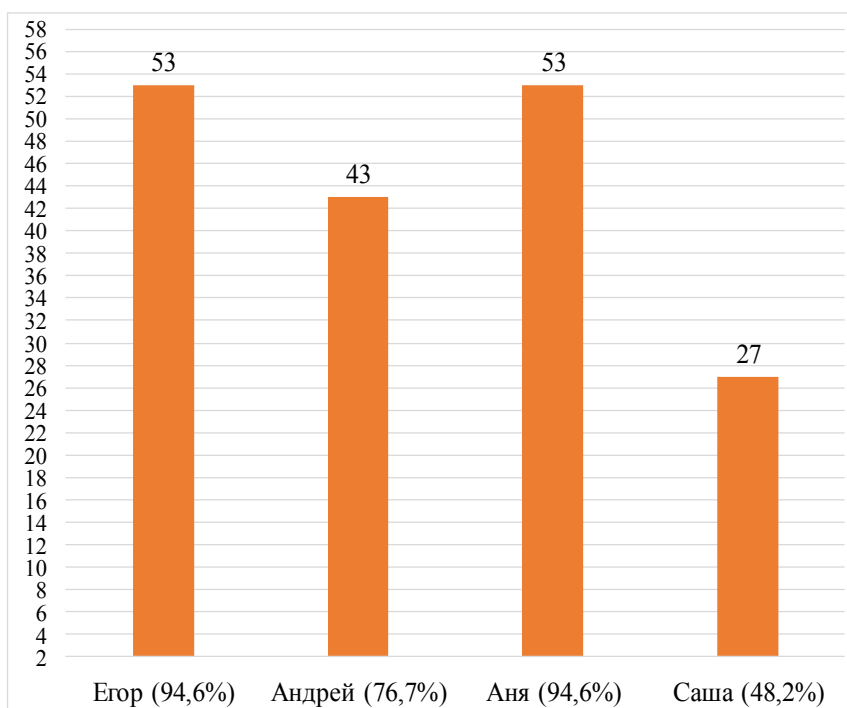


Рис. 2. Гистограмма анализа результатов изучения восприятия сенсорных эталонов предметов у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (констатирующий эксперимент). На графике шкала слева – максимальное возможное количество баллов.

Невысокий процент роста показателей Ани (3,6%) можно объяснить тем, что на момент первого обследования уровень сформированности эталонных систем по предложенным показателем у неё был выше чем у других детей. При повторном исследовании Аня стала называть серый цвет и треугольник (см. Приложение 8, 10).

Самый низкий процент роста показателей (1,8 %) наблюдался у Саши. Повторное исследование выявило небольшие изменения в заданиях, направленных на узнавание цвета (см. Приложение 7) и узнавание меньшего предмета из пары (см. Приложение 11). Обучающаяся начала узнавать жёлтый цвет и выделять меньший предмет из пары ориентируясь на слово педагога. Низкий процент роста показателей Саши может быть связан с тяжёлой степенью недоразвития речи. Трудности при назывании цвета, формы или размера не позволяют слову прочно зафиксироваться в памяти ребёнка, поэтому связь слово-эталон оказывается непрочной.

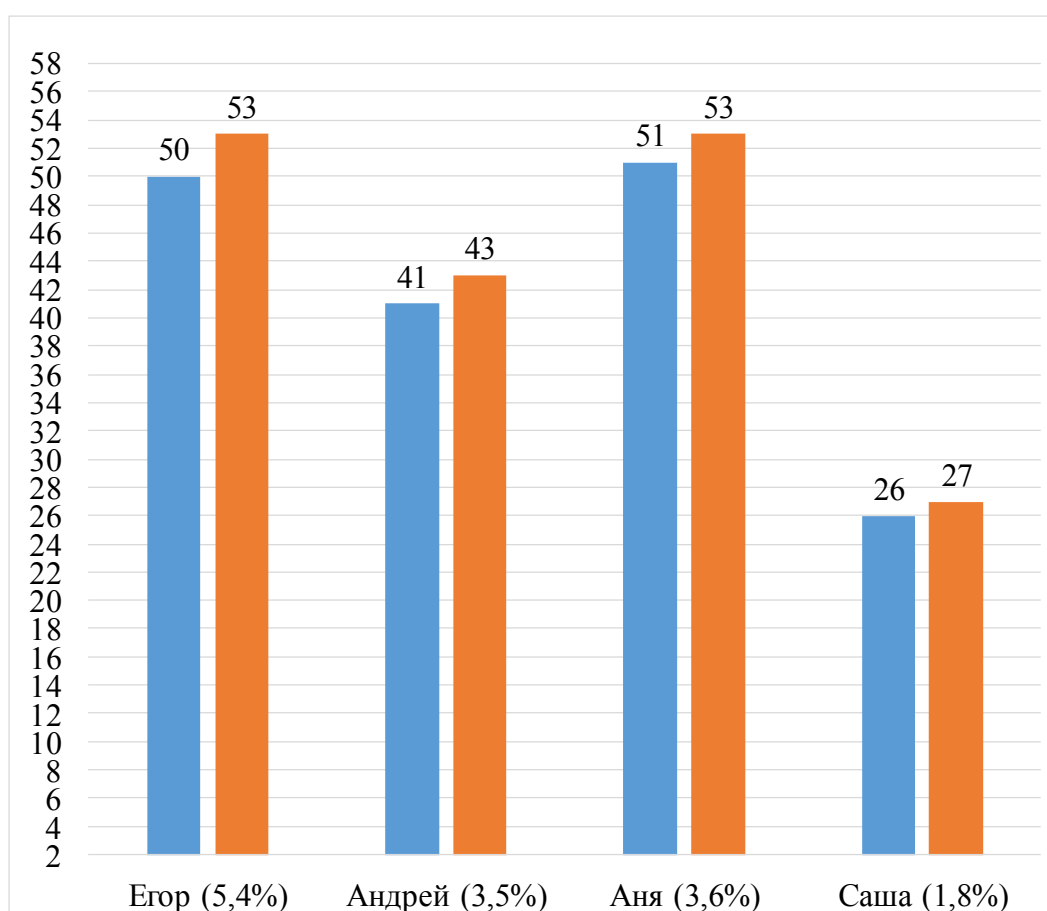


Рис. 3. Гистограмма анализа результатов изучения восприятия сенсорных эталонов предметов у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (констатирующий и контрольный эксперименты). На графике шкала слева – максимальное возможное количество баллов. Внизу – процент роста показателей.

Итак, мы видим, что у всех детей в разной степени представления о сенсорных эталонах стали более осознанными. Для дальнейшего развития процесса восприятия сенсорных эталонов, уточнения представлений о цветах, формах и величинах рекомендуется более длительная по срокам коррекционная-развивающая работа с детьми. При планировании работы необходимо ориентироваться на особенности психического развития каждого обучающегося, а также придавать большое значение индивидуальному подходу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для достижения поставленной цели была изучена теоретическая база, посвящённая изучению и формированию сенсорных эталонов у обучающихся с умеренной умственной отсталостью в процессе начального школьного образования. Особый интерес представляли наработки таких авторов как Л. Б. Баряевой, И. М. Бгажноковой, С. Д. Забрамной, А. Р. Маллера, Г. В. Цикото, Л. М. Шипицыной.

Несмотря на достаточно высокий интерес в настоящее время к вопросу изучения и развития сенсорных процессов у детей с умеренной умственной отсталостью, ощущается острая нехватка методических пособий по данной теме. По этой причине методики для диагностики приходилось адаптировать к потребностям данной группы испытуемых. Все задания в выбранных методиках были направлены на исследование зрительного восприятия свойств предметов и уровня сформированности систем эталонов.

Психологическое обследование младших школьников с умеренной умственной отсталостью является достаточно трудной задачей. Большую часть стандартных тестовых заданий этим детям выполнить не под силу, поэтому уровень состояния сенсорных процессов достаточно сложно диагностировать. Наблюдалась большая вариабельность итоговых результатов констатирующего эксперимента, которая сохранялась и в контрольном эксперименте. Анализ уровня сенсорного развития обучающихся на начало обследования позволил обнаружить проблемные зоны в восприятии каждого ребёнка. Особый интерес представляли результаты исследования сформированности эталонов цвета, так как исследовалось восприятие цветов представления о которых формируются в последнюю очередь даже у нормально развивающихся детей. Исследования показали, что большая часть детей хорошо знает хотя бы один цвет не относящийся к цветам спектра. У всех обучающихся младшего школьного

возраста с умеренной умственной отсталостью прослеживались недостаточно сформированные представления о некоторых формах, а у половины из них – и о размере предмета.

Формирование сенсорных эталонов у детей с умеренной умственной отсталостью, сложный процесс. Сжатые сроки проведения эксперимента не позволяли надеяться на значительное увеличение числа сформированных сенсорных эталонов. Количество формируемых показателей было максимально сокращено, а каждому обучающемуся был подобран ряд эталонов для формирования индивидуально.

Соблюдалась определённая последовательность в изучении цветов, форм, и величин, использовать специальные приёмы, учитывать особенности обучающихся. Все занятия проводились в практических действиях с природным материалом, игрушками, бытовыми предметами. На уроках использовались различные виды учебной деятельности (например, игровая деятельность, упражнения). Особое значение приобретал индивидуальный подход. При индивидуальном подходе учитывались следующие составляющие: зона ближайшего развития, уровень развития восприятия свойств предметов, особенности речи обучающегося, наличие нарушений эмоционально-волевой сфере.

Большая часть заданий предлагалась детям в индивидуально составленной форме. При составлении заданий учитывались показатели эталонов, представления о которых необходимо было сформировать.

В результате проведённой коррекционно-развивающей работы развитие сенсорно-перцептивной сферы младших школьников с умеренной умственной отсталостью имеет положительную динамику. Представления о сенсорных эталонах у всех обучающихся стали более осознанными. Так уровень развития восприятия эталонов цвета повысился у всех детей. У большей части детей повысился уровень развития восприятия эталонов формы.

Для формирования представлений о цветах, формах и величинах рекомендуется более длительная по срокам работа с обучающимися младшими школьниками. При планировании работы необходимо принимать во внимание зону ближайшего развития ребёнка, а не только руководствоваться содержанием программы. На первый план должен выступать индивидуальный подход, который позволит учитывать особенности каждого обучающегося.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алышева, Т. В. Сравниваем, считаем [Текст] : Рабочая тетрадь по математике для учащихся подготовительного класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: В 2 частях. Часть 1. / Т. В Алышева, В. В. Эк. – М. : Просвещение, 2007. – 80 с.
2. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) [Текст] / Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 365 с.
3. Войлокова Е. Ф. Сенсорное воспитание детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью в условиях специального дошкольного учреждения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. Ф. Войлокова. ; СПб. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена – Санкт-Петербург, 1999. -235 с.
4. Войлокова, Е. Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] : учебно-методическое пособие / Е. Ф. Войлокова, Ю. В. Андрухович, Л. Ю. Ковалева. – СПб. : КАРО, 2005. – 304 с.
5. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития [Текст]: пособие для учителя дефектолога / под ред. И. М. Бгажноковой. М. : Владос, 2013. – 239 с.
6. Головина, Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы [Текст] / Т. Н. Головина. – М. : Просвещение, 1974. – 119 с.
7. Грищенко, Т. А. Сенсорное развитие детей на занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях [Текст] : метод. пособие / Т. А. Грищенко. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 96 с.
8. Жукова, О. С. Развивающие игры для будущих первоклассников [Текст] / О. С. Жукова. – М. : Астрель, 2008. – 96 с.

9. Забрамная, С. Д. Знаете ли вы нас? [Текст] : методические рекомендации / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. – М.: В. Секачѳв, 2012. – 88 с.

10. Забрамная, С. Д. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения [Текст] / С. Д. Забрамная, Исаева Т. Н. // Журнал «Коррекционная педагогика». – 2008. № 1. С. 5-13

11. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С. Д. Забрамная: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. – М. : Просвещение: Владос, 1995. – 112 с.

12. Закрепина, А. В. Трудный ребенок: пути к сотрудничеству [Текст] / А. В. Закрепина : методическое пособие. – М. : Дрофа, 2008. – 63 с.

13. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] / А. В. Запорожец: в 2 т. Т1. Психическое развитие ребенка. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.

14. Золоткова, Е. Г. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями развития [Текст] : учебное пособие / Е. Г. Золоткова, Н. Г. Минаева, И. В. Чумакова. – Саранск, 2004. – 116 с.

15. Исаев, Д. Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков [Текст]: учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов / Д. Н. Исаев, Т. А. Колосова. – СПб. : КАРО, 2012. – 176 с.

16. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаев: руководство. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.

17. Казанцева, Е. В. Коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: автореф. дис. : 13.00.03 / Е. В. Казанцева ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. – 23 с.

18. Казанцева, Е. В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в системе обучения и воспитания в школе VIII вида / Е. В. Казанцева // Журнал «Образование и наука». 2010. №2. С 121-130.

19. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] : кн. для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с.

20. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 208 с.

21. Колосова, Т. А. Развитие и коррекция цветовосприятия у дошкольников и младших школьников с умственной отсталостью [Текст] : учебно-методическое пособие / Т. А. Колосова – СПб. : КАРО, 2011. – 72 с.

22. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста [Текст] / под. ред. Серебряковой. СПб. : КАРО, 2014. – 104 с.

23. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2003. – 144 с.

24. Лупандин, В. И. Общая психология (сенсорно-перцептивные процессы) [Текст] / В. И. Лупандин. – Екатеринбург : Урал. ун-та, 2003. – 180 с.

25. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г. М. Цикото. – М. : Академия, 2003. – 208 с.

26. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.

27. Метиева, Л. А. Развитие сенсорной сферы детей [Текст] : пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII. вида / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. - М. : Просвещение, 2009. – 160 с.
28. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
29. Морозова, И. А. Развитие элементарных математических представлений [Текст] : конспекты занятий для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР / И. А. Морозова, М. А. Пушкарева. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 136 с.
30. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] : учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. Л.А. Венгера. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.
31. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / под ред. Т. О. Епифанцевой. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 486 с.
32. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта [Текст]: программно-методические материалы / Под ред. И.М. Бгажноковой. М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 181 с.
33. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе [Текст]: пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой. М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
34. Перова, М. Н. Дидактические игры и упражнения по математике для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста [Текст]: пособие для учителя. М. : Просвещение, Учебная литература, 1996. – 144 с.
35. Перова, М. Н. Обучение элементам геометрии во вспомогательной школе [Текст] : пособие для учителя / М. Н. Перова В. В. Эк. – М. : Просвещение, 1992. – 144 с.
36. Перова, М. Н. Преподавание математики в коррекционной школе [Текст]: пособие для учителя спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / Перова, М. Н. – М. : Просвещение, 2013. – 256 с.

37. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. М. : Академия, 2002. – 160 с.

38. Пилюгина, Э. Г. Сенсорные способности малыша: игры на развитие восприятия цвета, формы и величины у детей раннего возраста [Текст] : книга для воспитателей детского сада и родителей / Э. Г. Пилюгина. – М. : Просвещение: Учебная литература, 1996. – 112 с.

39. Питерси, М. Маленькие ступеньки: программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 2: Индивидуальная программа ребёнка [Текст] : пер. с английского / М. Питерси, Р. Трилор. – М. : Ассоциация Даун Синдром, 1998. – 116с.

40. Попова, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью как одно из условий социализации [Текст] / Е. В. Попова // Журнал «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» 2008. № 4 – 1. С. 99-103

41. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. А. Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.

42. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / сост. Л. Б. Баряева. – СПб. : «СОЮЗ», 2003. – 320 с.

43. Программа образования учащихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью [Текст] / под ред. Л. Б. Баряевой и Н. Н. Яковлевой. – СПб. : 2011. – 480 с.

44. Программа обучения глубоко умственно отсталых детей [Текст] / (НИИ Дефектологии АПН СССР). – М. : 1983. – 90 с.

45. Психиатрия: Справочник практического врача [Текст] / под ред. А. Г. Гофмана. М. : МЕДпресс-информ, 2006. – 592 с.

46. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст] : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. / под ред. Шипициной – М. : Академия, 2014. – 224 с.

47. Психология детства [Текст]: учебник / под ред. А. А. Реана. – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 368 с.

48. Психология лиц с умственной отсталостью [Текст] : уч. метод. пособие / сост. Е.А. Калмыкова. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.

49. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие [Текст] / под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Просвещение, 2014. – 182 с.

50. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : учебник для студ. учреждений высш. проф. обр. / под ред. Левченко. – М. : Академия, 2013. – 336 с.

51. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника [Текст] / под ред. Н. Н. Поддьякова, А. ф. Говорковой. М. : Педагогика, 1985. – 200 с.

52. Реан, А. А. Психология и педагогика [Текст] / А. А. Реан, Н. В., Бордовская, С. И. Розум – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.

53. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Я. Рубинштейн – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

54. Рузская, А. Г. Развитие восприятия формы у детей дошкольного возраста [Текст] / А. Г. Рузская // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. М. : Просвещение, 1966. – С. 247—271

55. Саенко, Ю. В. Специальная психология [Текст] : учебное пособие / Ю. В. Саенко. – М. : Академический Проект, 2006. – 182 с.

56. Сасарина, Е. Е. Формирование сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в

процессе интеграции продуктивных видов деятельности [Электронный ресурс] / Е. Е. Сасарина, Е. Н. Казуто, А. С. Кузьмина // VI Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум». URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/761/3593> (дата обращения: 15. 02. 2016).

57. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб. : Речь 2005. – 384 с.

58. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Мастюкова Е. М., Московкина А. Г.; под ред. В.И. Селиверстова. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

59. Специальная психология: учебник для бакалавриата и магистратуры [Текст] : в 2 т. Т. 1. / под редакцией В. И. Лубовского. – М. : Юрайт, 2014. – 428 с.

60. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр [Текст] : пособие для учителя дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2014. – 256 с.

61. Удалова, Э. Я. Программа курса коррекционных занятий «Развитие психомоторных и сенсорных процессов» для учащихся 1-4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида [Текст] / Э. Я. Удалова, Л.А. Метиева // «Коррекционная педагогика», 2005. – №3 – С. 12-36.

62. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – М. : «Академия», 2001. – 336 с.

63. Усцева, М. Н. Работа с детьми с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида [Текст] / М. Н. Усцева // «Специальное образование» 2014. – Выпуск № X. том II. – С. 291-293

64. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] : приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. 2014. – 54 с.

65. Форма. 3-4 года [Текст] / сост. Гаврина С. В. – М. : Росмэн, 2001. – 27 с.

66. Цикото, Г. В. Проблемные дети [Текст] : развитие и коррекция в предметно-практической деятельности / Г. В. Цикото. – М. : Парадигма, 2013. – 193 с.

67. Шевлякова, И. Н. Посмотри внимательно на мир [Текст] : программа коррекции и развития зрительного восприятия и пространственного мышления у детей младшего школьного возраста / И. Н. Шевлякова. – М. : Генезис, 2003. – 96 с.

68. Шипицына, Л. М. Коррекционно-образовательные программы для детей с глубоким нарушением интеллекта [Текст] / Л. М. Шипицына. – СПб. : Образование, 1996

69. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

70. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2004. – 354 с.

71. Шиф, Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст] / Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.

72. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников [Текст] : учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – М. : Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 392 с.

73. Янушко, Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста: (1-3 года) [Текст] : методическое пособие для воспитателей и родителей / Е. А. Янушко. – М. : Мозаика-Синтез, 2009. – 64 с.