

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Коррекция нарушений восприятия цвета у умственно отсталых детей
младшего школьного возраста в учебной деятельности**

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

Исполнитель:
Ваганова Инна Сергеевна,
обучающийся БО-51z группы
заочного отделения

подпись

Научный руководитель:
Зак Галина Георгиевна,
к. п. н., доцент
кафедры специальной
педагогики и специальной
психологии

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
...	
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПРО ПРОБЛЕМЕ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	10
1.1. Восприятие цвета как психолого-педагогический феномен.....	10
1.2. Формирования восприятия цвета у обучающихся младшего школьного возраста с нормативным развитием.....	17
1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста	21
1.4. Особенности восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста.....	32
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	38
2.1. Характеристика базы исследования и контингента детей, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования.....	38
2.2. Обоснование выбора методов и методик констатирующего этапа экспериментального исследования, направленных на изучение сформированности восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	46
2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на изучение восприятия цвета у	48

обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	55
3.1. Направления коррекционной работы по формированию восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста.....	55
3.2. Анализ результатов реализации коррекционной работы по восприятию цвета обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста.....	59
3.3. Рекомендации по развитию восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения) младшего школьного возраста в учебной деятельности.....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	
..	71
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	78

ВВЕДЕНИЕ

Проблема исследования данной работы заключается в изыскании и научном обосновании путей коррекционного воздействия на формирование адекватного восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста в учебной деятельности.

Актуальность темы. Повышенное внимание к проблеме воспитания и обучения обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста вызвано тем, что из всех функциональных нарушений в развитии ребенка данное отклонение по социальным последствиям является наиболее тяжелым. Целью воспитания и обучения данной категории обучающихся становится приобретение ими представлений, умений и навыков такого уровня, который позволил бы им более успешно адаптироваться к требованиям социума и предстоящей самостоятельной жизни.

В задачи обучения и воспитания обучающихся с умственной отсталостью входит формирование целого ряда познавательных возможностей, личностное развитие и коррекция поведения, привитие социально значимых навыков и умений. При учете психофизиологических особенностей младших школьников с умственной отсталостью, эффективный образовательный процесс должен строиться на основании результатов комплексного психолого-педагогического изучения возможностей обучающихся с целью определения индивидуального образовательного маршрута. Большое значение в этом процессе имеет состояние сенсорного развития обучающихся данной категории.

В исследованиях, Т. Н. Головиной [11], В. В. Воронковой [31], Л. В. Кузнецовой [33], В. Г. Петровой [36] и др., которые посвящены вопросам изучения восприятия цвета обучающимися с умственной отсталостью младшего школьного возраста, выявлен ряд особенностей.

Авторы отмечают, что восприятие цвета обучающихся с умственной отсталостью характеризуется узостью и замедленностью, что проявляется в трудностях усвоения сенсорных цветовых эталонов, игнорировании цвета при описании предметов, их сравнении или передачи основных определяющих характеристик в рисунке.

Специфика восприятия цвета, также заключаются в недостаточной дифференцированности данного процесса у обучающихся с умственной отсталостью: они не всегда точно распознают цвет и цветовые оттенки, присущие окружающим объектам, объект воспринимают глобально, без выделения характерных для него частей, пропорций и своеобразия строения.

В основном, этим обучающимся, наиболее доступны белый и черный цвет, насыщенные оттенки красного и синего цвета, сложности в значительной мере возникают при определении соседних по спектру цветов, таких как: синий и фиолетовый, оранжевый и красный.

Нарушение и трудности восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью, влияют на ограничение их возможности обзреть и изучать окружающее их пространство, выделять характерные признаки и особенности предметов, называть цвета и оперировать ими и т.д., что указывает на необходимость проведения работы, направленной на коррекцию данных нарушений.

Таким образом, **актуальность темы** обусловлена такими факторами, как: значимостью развития восприятия цвета в психическом и интеллектуальном развитии обучающихся; наличием у обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста особенностей сенсомоторного развития в целом, а также восприятия цвета в частности, которые отягощают дефект; необходимостью совершенствования методов

работы по формированию восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста.

Степень разработанности, место и значение в науке и практике.

Тема восприятия и развития чувства цвета у обучающихся представлена работами многих психологов: Л. А. Венгер, Е. И. Игнатъев, З. М. Истомина, А. А. Мелик-Пашаев, В. С. Мухина и др.; искусствоведов и художников: Н. Н. Волков, В. В. Кандинский, И. Иттен и др.; педагогов: Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, Л. В. Пантелеева, Е. А. Флерина, Е. Г. Приходько, Н. П. Сакулина и др. Вопросами ознакомления обучающихся с цветом и обучения их элементам живописи на первоначальных этапах обучения в общеобразовательных учреждениях уделяли внимание такие просветители и педагоги как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци и Ф. Фребель. Проблему восприятия, в разные возрастные периоды, а частности, в младшем школьном возрасте разрабатывали следующие авторы: Д. Б. Эльконин в работе «Школьное обучение – его особенности», В. В. Рубцов – «Ученик за компьютером: что можно и что нельзя», А. А. Реан рассматривал развитие восприятия в своей книге «Психология человека от рождения до смерти», а также многие другие авторы, такие как В. В. Давыдов, Е. И. Игнатъев, А. Бине, В. Штерн, Н. С. Шабалин, Э. Мейман и многие другие. Практически ни один психолог и педагог не может обойти стороной проблему восприятия.

П. В. Яньшин, посвятил свою работу по изучению эмоционального компонента в психологической структуре цвета. Он утверждает, что цвета взаимодействуют не только со зрением, но и со всем организмом, целостным человеком, что «цвет несет в себе нечто, ставящее его в особенные отношения с человеческой душевной организацией». Понять это «нечто» невероятно трудно, с чем нельзя не согласиться [1].

Академик В. М. Бехтерев писал о том, что «детский рисунок есть объективный свидетель проявлений и развития детской психики» [2].

Особые заслуги в направлении связи цветового зрения с работой нервной системы принадлежат школе известного русского физиолога – профессора С. В. Кравкова [5].

Известный русский педагог К. Д. Ушинский настаивал на том, чтобы обучение основывалось не на отвлеченных представлениях и абстрактных словах, а на непосредственном восприятии обучающихся. Для развития мышления необходимо, прежде всего, формировать у обучающихся способность наблюдать. Это требование дидактики является очень важным, так как ребенок «мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще...». Цвет в рисунке – наиболее яркое средство, привлекающее внимание детей, эмоционально воздействующее на их чувства (Е. А. Флерина и Н. П. Сакулина, В. С. Мухина) [6], [7]. Развитие представлений о цвете – важный элемент в учебной деятельности, так как разнообразие цветовой гаммы сопровождает обучающихся на протяжении всей дальнейшей жизни.

Вопросами восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью занимались такие учёные, как Л. С. Выготский, К. И. Вересотская, Э. А. Евлахова, М. М. Нудельман, Н. М. Стадненко и другие. По мнению М. В. Кудрявцевой, С. Я. Рубинштейн, обучающиеся младшие школьники с умственной отсталостью не стремятся детально изучить предмет. У умственно отсталых школьников отмечается нарушение обобщённости восприятия, вследствие этого они замечают лишь явно выделяющиеся внешние признаки и ограничиваются самым общим узнаванием предмета, то есть они не могут выделить характерных для него частей, частиц, пропорций и других особенностей строения. Отмечается также снижение остроты зрения, что лишает образ объекта присущей ему специфичности [3], [4]. Согласно исследованиям И. В. Беляковой, А. Р. Лурия, В. П. Петровой дети с нарушением интеллекта в подавляющем большинстве адекватно воспринимают окружающий мир, однако сам процесс зрительного восприятия этого мира малоактивен [37]. По мнению

А. В. Абрамовой, Л. П. Григорьевой, А. Г. Московкиной у обучающихся с умственной отсталостью наблюдается значительная недостаточность непосредственного сенсорно – перцептивного отражения. Вместе с тем отмечается, что в процессе обучения и коррекционно-развивающей работы можно значительно развить их ощущения и зрительное восприятие. Исследования М. М. Нудельман показывают узость зрительного восприятия. Так как умственно отсталые младшие школьники склонны опускать мелкие детали и слабо выделяющиеся объекты, то многопредметный участок действительности воспринимается ими как малопредметный. И. А. Грошеников описывает в своих работах, что в рисунках детей с умственной отсталостью весьма своеобразно изображается форма предметов и их частей: весьма упрощенная передача формы и её двухмерное изображение на плоскости; несоразмерность величин и пропорций предметов и т.д. [39].

Из всего вышесказанного следует, что процесс восприятия цвета и его коррекция у обучающихся с умственной отсталостью является важной задачей в обучении и воспитании младших школьников. Но данная тема до сих пор является не достаточно изученной.

Объект исследования – восприятие цвета у обучающихся младших школьников с умственной отсталостью (нарушение интеллекта) в учебной деятельности.

Предмет исследования – процесс коррекции восприятия цвета у младших школьников с умственной отсталостью (нарушение интеллекта) в учебной деятельности.

Цель исследования – изучить особенности восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (нарушением интеллекта) младшего школьного возраста в учебной деятельности и определить направления работы по его коррекции.

Задачи:

1. Изучение теоретических основ формирования восприятия цвета у обучающихся умственно отсталых школьников;
2. Изучение особенностей восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (нарушение интеллекта) в учебной деятельности;
3. Составить направления коррекционной работы по оптимизации процессов восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (нарушение интеллекта).

Методологическую основу составляют труды С. В. Кравкова, Л. А. Венгера, Н. Н. Волкова, В. М. Демидова, А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, В. С. Кузина, С. Л. Рубинштейна, В. С. Денисова о значении деятельностного подхода к изучению восприятия цвета. Среди основоположников специальной педагогики и психологии это работы Л. С. Выготского, Т. Н. Головиной, И. А. Грошенкова, Т. В. Нестеровой, В. В. Воронковой и С. Я. Рубинштейн.

Методики исследования:

1. Анализ научно-методической литературы;
2. Изучение документации;
3. Педагогическое наблюдение;
4. Эксперимент.

Структура:

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы и приложений. Содержит таблицы, диаграммы и гистограммы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ) МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Восприятие цвета как психолого-педагогический феномен

Исследованием этой проблемы занимались такие выдающиеся педагоги и психологи, как З. М. Богуславская, Л. С. Венгер, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, А. А. Катаева, Н. Н. Поддъяков, А. П. Усова, Ш. А. Абдуллаева, Э. А. Александрян, М. Ю. Кистяковская, Н. С. Карпинская, С. Л. Новоселова, Э. Г. Пилюгина и другие. По мнению А. Г. Маклакова, восприятие – это целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. С. Л. Рубинштейн утверждает, что восприятие является чувственным отображением предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств [41]. Подчёркивая, что в отличие от ощущений, восприятие более целостный процесс, составляющий необходимую предпосылку осмысленного человеческого действия.

Л. Ф. Обухова считает, что восприятие – это не сумма ощущений, получаемых от того или иного предмета, а качественно новая ступень чувственного познания с присущими ей особенностями [21].

Восприятие – результат деятельности системы анализаторов. Первичный анализ, который совершается в рецепторах, дополняется сложной аналитико-синтетической деятельностью мозговых отделов анализаторов [42].

Зрительное восприятие – комплексный процесс, включающий различные структурные компоненты: произвольность, целенаправленность, зрительно-моторные координации, навыки зрительного обследования, аналитико-синтетическую деятельность зрительного анализатора, объем, константность восприятия [3].

Именно восприятие больше всего связано с преобразованием информации, поступающей из внешней среды. В результате этого формируются психические образы, которыми в дальнейшем оперируют внимание, память, представление, воображение, мышление, эмоции.

Узнавание окружающего мира начинается с «живого созерцания» – ощущений, восприятия, представления. Одну из важнейших ролей в этом, по мнению В. С. Мухиной, играет усвоение ребенком сенсорных эталонов. Сенсорные эталоны – это выработанные человечеством представления об основных разновидностях каждого вида свойств и отношений – цвета, формы, величины предметов, их положения в пространстве, высоты звуков, длительности промежутков времени и т.д. Так, например, при восприятии цвета эталонами служат представления о семи цветах спектра, белом и черном цветах [18].

Можно сказать, что восприятие - это прижизненно формирующаяся система перцептивных действий, с помощью которой обучающиеся строят образ окружающей действительности и затем ориентируются в ней. Таким образом, образ окружающей нас действительности - это лишь описание, программа восприятия, формирующаяся в сознание человека с самого детства. Обучающийся воспринимает мир в соответствии со сформированным в его сознании описанием, и эти описания и их интерпретации могут быть частично ошибочными.

Способность видеть мир, дарована нам благодаря цвету. Именно с помощью света и цвета мы видим окружающую действительность и можем в ней ориентироваться. Цвет можно рассматривать как «место, где сходятся наш мозг и универсум», – цитирует Сезанна французский философ

М. Мерло-Понти [10]. Цвет – первичная характеристика, с которой сталкивается человек при восприятии мира. Согласно И. В. Гёте, мир представлен нам первоначально в качестве цветowych плоскостей, из которых наш глаз вычленяет формы предметов [11]. Такое представление не расходится с современными представлениями об этапах процесса восприятия. Согласно А. Д. Логвиненко, наиболее общим определением проксимального стимула можно считать световой поток, попадающий в глаз наблюдателя и несущий информацию о физических объектах. На самом деле этот поток не световой, а цветовой, поскольку «свет» в точном смысле слова невидим – это абстрактный теоретический конструкт и, как таковой, не доступен восприятию. Зрением человек способен воспринять только цвета и не может видеть свет иначе, чем в форме цветов; цвет есть единственная форма восприятия света человеческим глазом. Таким образом, цвет – это фундаментальный феномен бытия, непосредственно доступный нашему зрению [12].

В жизни человека цвет играет множество важных ролей. Кроме того цветowe ощущения сопровождают человека постоянно, даже во время сна человек видит цвет и цветowe проявления. Каждый предмет окружающей нас действительности содержит разной степени насыщенности цвет. В процессе жизни мы привыкаем видеть цвет постоянно, он становится элементом нормальной картины мира, несёт нам огромное количество информации о видимых предметах и явлениях. Цвет сообщает образу мира полноту и выразительность. «Все живое стремится к цвету», – считал Аристотель [13]. «Цвет – это жизнь, и мир без красок представляется нам мертвым», – поддерживает эту мысль известный художник и исследователей цвета И. Иттен [14].

И. В. Гете называл цвет «продуктом света, продуктом, вызывающим эмоции», считая, что «свет – цвет – эмоции» являются звеньями одной цепи [11]. И ведь это действительно так. Художественная деятельность не возможна без передачи цвета, даже виды графического искусства не

существовали бы без умелой игры контрастов и теней. Таким образом, способность воспринимать цвет является неотъемлемой частью человеческой физиологии и психических процессов, что выражается тем или иным отношением к окружающей действительности. Кроме этого, цвет представляется нам одним из основных и самым заметным свойством предметов, что делает его важным инструментом творческой деятельности. Ведь именно благодаря цветовому компоненту каждый обучающийся может проявить свою индивидуальность и творческий потенциал.

Интерес к процессу восприятия цвета проявлял ещё М. Ломоносов, представивший миру трехкомпонентный механизм восприятия цветов [15]. Эта теория была сформулирована позднее в 1801 г. К. Г. Юнгом и развита Г. Гельмгольцем.

В России конца XIX начала XX века наблюдался повышенный интерес к методам преподавания рисования, как в специальных, так и в общеобразовательных учебных заведениях. Появился и начал расти интерес к детской психологии. К. Риччи в своём труде «Дети – художники» (1887 г.) обратил внимание на то, что дети одним из центральных объектов изображения выбирали человека. Он сравнил детское творчество с искусством доисторических и примитивных эпох, что послужило основанием применения биогенетической теории объяснения развития изобразительного творчества детей [16]. С конца XIX века детский рисунок привлек к себе внимание ученых разных направлений – психологов, педагогов, этнографов, искусствоведов, историков как в России, так и за рубежом. Это было связано с развитием науки и культуры, возникновением нового направления психологии – детской психологии. Детский рисунок впервые стал рассматриваться как объективный материал для изучения психологии детей, для выяснения их общих и индивидуальных особенностей.

За рубежом активно появляются труды по психологии детства, в которых особое место отводится анализу детского рисунка (Д. Селли, Н. Брауншвиц, Р. Лампрехт и др.).

О важности восприятия цвета в 70-х годах прошлого столетия писали Т. И. Лазарь и Л. В. Пантелеева, освещая проблему восприятия цвета у обучающихся 5 – 7 лет, как одно из наиболее ярких выразительных средств в рисовании и декоративно-прикладной деятельности.

Т. С. Комарова, В. С. Мухина, Н. П. Саккулина в своих трудах отмечали, что система воспитания, воздействующая на ребёнка, во многом определяет то, как он использует цвет в своих рисунках. [17],[18],[19].

Немалый вклад в развитие теории восприятия свойств предметов сделан учеником А. В. Запорожца – Л. А. Венгером, который развил учение о сенсорных эталонах, которые приобретают функции «образцов», «мерок» и помогают зафиксировать особенности объектов при сопоставлении, сличении свойств того или иного предмета на основе данной системы цветов [20]. Умение различать основные цвета и оттенки становится для обучающегося не просто механическим навыком, позволяющим отображать факты объективной действительности, а является важнейшим способом передать своё отношение, свои эмоции.

Эстетическое воспитание, творчество и самовыражение, без которых невозможно гармоничное развитие личности, непосредственно связаны с культурой восприятия мира: восприятия его во всём многообразии и многоцветии, что помогает обучающемуся формировать положительное отношение к окружающей природе и всему миру, о чём в своё время писал известный отечественный педагог В. А. Сухомлинский

Так как, цвет является важным свойством объективной действительности, он оказывает большое влияние на человека, будучи соотнесённым с такими «неперцептивными» категориями как человеческие эмоции, чувства, идеи, морально-этические категории. Следовательно, можно утверждать, что формирование дифференцированного восприятия цвета и оттенков способствует развитию более высокой сензитивности личности в общении с миром. Знакомство с цветом предметов, объектов, явлений окружающей жизни и цветовое решение изображений обучающихся

в их рисунках, аппликациях способствует развитию у них эстетического восприятия, чувства цвета. Большую роль в решении этих задач играет знакомство детей с искусством и природой. Об этом в своё время писал ещё чешский педагог Я. А. Каменский.

Интерес к цвету, по мнению Я. А. Каменского, формируется у младших школьников постепенно и должен строиться с учётом возрастных возможностей. Цвет предметов имеет большое значение в развитии эстетического восприятия и может выступать для обучающихся как один из признаков предмета.

За последние годы наука значительно расширила представления о природе детских восприятий и впечатлений, об их влиянии на развитие личности ребенка в целом. Так, например, ученые установили, что «полноценную и устойчивую работу мозга определяют не его врожденные свойства, а впечатления и опыт, обретаемые ребенком после рождения» [22].

Кроме этого прослеживается важное соответствие между качеством впечатлений и качеством процессов, происходящих в мозгу ребенка. Различные экспериментальные исследования установили, как сильно воздействуют занятия музыкой и живописью на понимание пространственно-временных соотношений. А такие эмоции, как страх или стресс напротив, отнимают у ребенка те возможности, к развитию которых готов мозг маленького человека. «Потеря всегда трагична, особенно если утрачено то, что могло бы возникнуть, но никогда уже не возникнет. Дети появляются на свет с мозгом, готовым воспринимать и учиться. Но без нашей помощи им это не под силу» [22].

Встреча человека с цветом происходит сразу в момент рождения, тогда он в первый раз может увидеть контраст между светом и тенью, между яркостью и тьмой. Уже на втором месяце жизни перед обучающимся постепенно открывается богатая цветовая гамма окружающего мира в виде таких ярких цветов, как жёлтый, красный и синий. Зрительные образы, окружающие младенца постепенно окрашиваются цветом, подталкивая

ребёнка с ещё большим усердием исследовать и познавать мир. Таким образом, можно сказать о том, что ощущения, чувства, которые испытывает обучающийся, когда видит мир в цвете, служат проводниками для интереса, а значит, стимулируют познавательную функцию психики. Цвет – одно из наиболее ярких выразительных средств. Используя его, обучающиеся могут передать свое отношение, свои чувства к тому, что изображают в своём творчестве. Мышление обучающегося более образно и конкретно, чем мышление большинства взрослых, поэтому он использует изобразительную деятельность как способ осмысления действительности и своих взаимоотношений с ней. Но для того чтобы обучающийся мог творить, сначала нужно его научить, как перенести на бумагу то, что возникло в воображении.

Также, цвет, как элемент художественной культуры помогает обучающемуся в проявлении своих творческих способностей, фантазии. То есть, способность использовать цвет в своей учебной деятельности открывает для обучающегося большие возможности проявления своих личностных качеств не только на уроках изобразительного искусства, но и на занятиях по окружающему миру, трудовому воспитанию и даже в области точных наук.

Процесс эмоционального переживания обучающимися цветового богатства окружающей действительности и изобразительного искусства, включая народное декоративно-прикладное искусство, является условием сознательного усвоения знаний, умений и навыков, необходимых для создания выразительного образа. В свою очередь, приобретённые умения и навыки, обогащая творческий опыт, будут способствовать более глубокому эмоциональному переживанию и пониманию красоты цвета в учебной деятельности и в окружающем мире.

Таким образом, восприятие цвета в данной работе будет рассматриваться как процесс, отражающий внутренние эмоциональные переживания обучающихся, согласно мнениям Т. С. Комаровой, В. С. Мухиной, Н. П. Саккулиной. А также способствующий гармоничному

развитию личности и обогащающий представления о мире (В. А. Сухомлинский).

1.2. Формирования восприятия цвета у обучающихся с нормативным развитием

Изучением формирования восприятия цвета у обучающихся с нормативным развитием занимались такие учёные как М. Люшер, Г. Е. Бреслав, П. В. Яньшин, М. К. Акимова, В. Т. Козлова, Л. С. Выготский, Т. В. Нестерова, Г. В. Лабунская, В. С. Мухина и многие другие психологи и педагоги.

Большое значение в процессе обучения имеет ощущение цвета и объема изображаемого, которое мы получаем через зрительный анализатор. Ощущение цвета – простейший психический акт, обусловленный физиологией зрения.

Восприятие и анализ цветного предметного мира и цветовой среды человеком – это великий дар природы. Физиологическая система зрительного восприятия изучена достаточно полно. Однако в изучении процесса восприятия цветовых отношений предмета и окружающей среды, связанного с психикой и мышлением человека, остается много открытых вопросов [23]. Согласно теории трёхкомпонентного восприятия цветов, сформулированной Г. Гельмгольцем, в колбочках находятся различные светочувствительные вещества. В одних колбочках содержится вещество, чувствительное к красному цвету, в других к зеленому, в третьих – к фиолетовому. Разные длины волн оказывают действие на все три цветоощущающих элемента, но в разной степени. Эти возбуждения суммируются зрительными нейронами, в коре головного мозга, дают ощущение того или иного цвета.

Сегодня доподлинно известно, что основным органом, принимающим видимое цветное излучение является глаз. Задача изобразить тот или иной предмет, явление, поставленная перед обучающимся им самим или педагогом, активизирует его представления, заставляет по-новому их осмысливать.

Т. В. Нестерова объясняет восприятие цвета обучающихся с нормативным развитием, как процесс улавливания здоровой зрительной системой и оптикой глаза световых потоков волн различной длины, что вызывает возбуждения в высших центрах мозга. Эти возбуждения определяют цвет предметов. В результате монохроматического излучения возникают ощущения цветов солнечного спектра: красного, оранжевого, желтого, зеленого, голубого, синего, фиолетового. Зрительная система также различает цветовые тона, образованные путем смешения излучений нескольких длин волн, которые отличаются от монохроматических тонов. Для хроматических цветов имеют значение три свойства: цветовой тон, насыщенность, светлота. Цветовой тон зависит от длины волны (коротковолновые цвета – красно-оранжевые, средне-волновые – желто-зеленые, длинно-волновые – сине-фиолетовые). Насыщенность связана с тем, насколько цвет разбавлен другим цветовым тоном. Абсолютную насыщенность имеют только цвета солнечного спектра. Светлота определяется гаммой ахроматических градаций от белого до черного. Ощущение белого цвета возникает в результате смешения всех волн солнечного спектра. Ощущение черного – при полном поглощении поверхностью падающего света. В промежутке между белым и черным находятся серые цвета, которые отличаются оттенками светлоты [43].

В. С. Мухина отмечает, что обучающиеся младшего школьного возраста используют цвет как выразительное средство, соотнося его с содержанием работы и своим эмоциональным настроением [27]. Здесь большое значение для развития творческих способностей обучающегося имеют его природные задатки. Например, для художника очень важны свойства

зрительного анализатора (точное определение пропорций, цвета и т.д.), хорошая зрительная память. Однако само по себе наличие природных задатков еще не решает вопрос о проявлении и развитии способностей.

Л. С. Выготский отмечал интенсивное развитие интеллекта в младшем школьном возрасте. Развитие мышления приводит, в свою очередь, к качественной перестройке восприятия и памяти, превращению их в регулируемые, произвольные процессы. И здесь восприятие цвета будет не просто дополнять картину мира, а вносить в неё живые эмоциональные моменты, способствуя запоминанию и систематизации полученной информации, а значит приводить к качественному её использованию в будущем.

Исследования ученых по вопросам изобразительной деятельности детей, показывают, что обучающиеся еще в дошкольном возрасте проявляют большой интерес к этому виду творчества. М. А. Абрамова отмечает, что сначала у них появляется познавательный интерес к материалу (бумаге, карандашу, краскам и др.), а позже они пытаются изображать различные предметы. Сначала эта деятельность носит игровой характер, и обучающиеся не обращают внимание на качество изображений. С развитием восприятия характер изобразительной деятельности меняется, изображения обогащаются, появляются новые детали, связное содержание, движение. Как известно, в младшем школьном возрасте ведущая деятельность – учение, соединяемое с игрой и трудом, приносит успех. Младшего школьника интересует не только сам процесс деятельности, но и ее результат. Однако овладение новыми формами деятельности требует больших усилий. У самых маленьких детей восприятие изображений еще крайне несовершенно. Как показывают специальные исследования, они не ориентируются в пространственных соотношениях нарисованных предметов, не умеют «читать» перспективу, затрудняются в узнавании вещей при изменении ракурса, не всегда схватывают изображение на рисунке движение. Даже 7 – 8-летние обучающиеся могут ошибаться в масштабе изображений, при

восприятию перспективных рисунков, особенно схематических. В младшем школьном возрасте новые теоретические понятия лучше усваиваются, если они представлены наглядно: при сопоставлении предметов с их изображениями образ одного из них позволяет увидеть особенности другого. Процесс восприятия может иметь различный характер: «от выделенного признака к изучаемому объекту или, наоборот, от изучаемого объекта к отдельно выделенному его признаку или, наконец, от одного объекта или признака к другому» [28].

В начальной школе на уроках изобразительного искусства обучающиеся изучают основные, составные и дополнительные цвета, основные характеристики цвета, цветовые контрасты, смешение цветов, колорит и гармонию цветовых сочетаний. Также В. С. Мухина отмечает, что, первый период рисования в начальных классах можно назвать периодом повествовательного изображения. Рисунок для обучающегося является перечислением описываемых деталей. Это явление объясняется тем, что обучающийся старается наиболее полно рассказать об объектах изображения, а поэтому и изображает каждый из них так, чтобы он весь, со всеми деталями, был виден на рисунке [27].

Для развития восприятия цвета необходимы воображение и фантазия. По утверждению Б. Неменского эти способности должны развиваться вместе, и только на одном из них одно искусство подняться не может.

Важнейшее назначение воображения в том, что оно позволяет представлять результаты труда до его начала. Ориентируя человека на деятельность, воображение и фантазия являются высшей и необходимой способностью человека. В психологии возрастает интерес к воображению как важнейшему компоненту любой формы творческой деятельности.

Как показали исследования Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др., воображение выступает не только предпосылкой усвоения детьми нового учебного материала, но и является условием творческого преобразования имеющихся у детей знаний,

способствует саморазвитию личности, т. е. в значительной степени определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности.

Таким образом, восприятие цвета у обучающихся с нормативным развитием характеризуется тем, что обучающиеся еще не осознают всех трудностей изображения. Они с охотой изображают любой предмет – это объясняется тем, что требования, предъявляемые обучающимися к своим рисункам, не идут далее простого узнавания изображаемого. Их интересует главным образом, «что», а не «как» изображено. Решающее значение в выборе предмета для изображения служит искренний интерес к данному предмету, а вовсе не сложность или лёгкость его изображения. Небольшие задания они выполняют под контролем руководителя очень хорошо, но трудности возникают при переходе от одного этапа изображения к другому. Да и сами этапы рисования обучающиеся не могут ставить самостоятельно. Обучающиеся на этом уровне формирования изобразительной деятельности всегда увлечены текущим процессом изобразительной работы и постоянно забывают о цели, которой необходимо подчинить эту деятельность.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста

С проблемой умственной отсталости и её классификации работали такие учёные, как М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, Л. С. Выготский, В. В. Воронкова и другие. В процессе изучения умственной отсталости, были разработаны различные классификации, некоторые из которых составили основу изучения этого явления.

Умственная отсталость – состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется, прежде всего, снижением

навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта, т. е. познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности. Умственная отсталость может возникнуть на фоне другого психического или физического нарушения либо без него (МКБ-10). Для умственно отсталых характерно наличие патологических черт в эмоциональной сфере: повышенной возбудимости или, наоборот, инертности; трудностей формирования интересов и социальной мотивации деятельности. Понятие «умственная отсталость» включает в себя такие формы нарушений, как «олигофрения» и «деменция».

Олигофрения (от греч. *olygos* — малый, *phren* — ум) — особая форма психического недоразвития, возникающая вследствие различных причин:

- патологической наследственности, хромосомных aberrаций (от лат. *aberratio* — искажение, ломка);
- при родовой патологии;
- органического поражения центральной нервной системы во внутриутробном периоде или на самых ранних этапах постнатального развития.

Характерная особенность олигофрении в том, что она носит непрогрессирующий характер, органическое повреждение головного мозга уже произошло и действие вредного фактора прекратилось. Обучающийся способен к развитию, которое подчиняется общим законам формирования психики, но при этом включает в себя особенности, обусловленные типом нарушений центральной нервной системы и их отдаленными последствиями (Термин «олигофрения» был введен в XIX в. немецким психиатром Э. Крепелином).

Характеризуя обучающегося с умственной отсталостью, можно выделить 3 аспекта:

1. Клинический;
2. Психологический;

3. Педагогический.

Клинический аспект. Классификация по МКБ-10

F70. Умственная отсталость легкой степени

Ориентировочный IQ составляет 50 – 69 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 9 – 12 лет). Вероятны некоторые трудности обучения в школе. Многие взрослые будут в состоянии работать, поддерживать нормальные социальные отношения и вносить вклад в общество.

Включены:

- слабоумие;
- умственная субнормальность умеренной степени.

F71. Умственная отсталость умеренная

Ориентировочный IQ колеблется от 35 до 49 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 6 – 9 лет). Вероятно заметное отставание в развитии с детства, но большинство может обучаться и достичь определенной степени независимости в самообслуживании, приобрести адекватные коммуникационные и учебные навыки. Взрослые будут нуждаться в разных видах поддержки в быту и на работе.

Включена: умственная субнормальность средней тяжести.

F72. Умственная отсталость тяжелая

Ориентировочный IQ колеблется от 20 до 34 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 3-6 лет). Вероятна необходимость постоянной поддержки.

Включена: резко выраженная умственная субнормальность.

F73. Умственная отсталость глубокая

Ориентировочный IQ ниже 20 (в зрелом возрасте умственное развитие ниже развития в трехлетнем возрасте). Результатом является тяжелое ограничение самообслуживания, коммуникабельности и подвижности, а также повышенная сексуальность.

Включена: глубокая умственная субнормальность.

F78. Другие формы умственной отсталости

F79. Умственная отсталость неуточненная

Включены: умственная:

- недостаточность БДУ
- субнормальность БДУ

Психологический аспект

Классификация олигофрений М. С. Певзнер:

- основная неосложненная форма олигофрении;
- олигофрения, осложненная нарушениями нейродинамики;
- олигофрения с психопатоподобными формами поведения;
- олигофрения, осложненная нарушениями в системе отдельных анализаторов;
- олигофрения с нарушениями функции лобных долей мозга.

Основная неосложненная форма олигофрении, характеризуется недоразвитием сложных форм познавательной деятельности при относительной сохранности нейродинамики, эмоционально-волевой сферы, работоспособности, поведения и целенаправленной деятельности. Такие обучающиеся дисциплинированы, уравновешены, справляются с программой. Их самостоятельность проявляется в учебной и бытовой деятельности. Помощью взрослых пользуются умеренно или минимально. Относительно стабильны эмоционально, способны адекватно проявлять позитивные и негативные эмоции, откликаются на похвалу. В некоторой степени присуще критическое мышление, способны оценивать свои действия, их поведение обычно адекватно ситуации.

Олигофрения, осложненная нейродинамическими расстройствами. Для обучающихся с такой формой олигофрении характерна быстрая утомляемость, невнимательность, неряшливость в учёбе и быту. В процессе выполнения заданий быстро теряют цель. Характерны особенности моторики таких обучающихся, они торопливы, расторможены, в действиях часто нарушена последовательность. Для обучающихся с превалированием

заторможенности психических процессов характерна, замедленность, которые проявляются как в особенностях их поведения, так и в особенностях их познавательной деятельности. Движения их крайне замедленны, бедны, однообразны. Мимика их недифференцированная, бедная, застывшая.

Олигофрения, осложненная психопатоподобным поведением. Особенностью данной формы является сочетание интеллектуального недоразвития с недоразвитием личностных компонентов. Это проявляется в недостаточности критического мышления, выраженными нарушениями поведения, расторможенностью влечений (прожорливостью, бродяжничеством, ранняя гиперсексуальность и т.п). Наряду с нарушениями психомоторного развития у них присутствуют плохая память, нарушенное внимание, общая астения, повышенная аффективная возбудимость и раздражительность, двигательная расторможенность и утомляемость.

Олигофрения, осложненная нарушениями в системе отдельных анализаторов. Для данной формы характерны выраженные очаговые поражения головного мозга. Нередко интеллектуальный дефект сочетается с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата.

Олигофрения, осложненная нарушениями функции лобных долей мозга. Эта форма впервые была описана М. С. Певзнер. При этой форме наблюдается своеобразная структура интеллектуальной и эмоционально-личностной недостаточности. Характерны выраженные нарушения целенаправленной деятельности, критики, самоконтроля. На фоне недоразвития познавательной деятельности отчетливо выступают нарушения эмоционально-волевой сферы, недоразвития личности. Обучающиеся не способны к психическому напряжению, им свойственны состояния аффекта, при котором они могут быть опасны и для себя, и для окружающих.

Наиболее распространенной в отечественной психиатрии является классификация олигофрении, предложенная Г. Е. Сухаревой (1965, 1972), в основу которой положены критерии времени поражения и качества патогенного воздействия.

К группе олигофрении Г. Е. Сухарева относят только те формы психического недоразвития, которые характеризуются двумя важными признаками:

1. наличием стойкого дефекта познавательной деятельности;
2. отсутствием прогрессивности.

Все клинические формы олигофрении Г. Е. Сухарева разделяет на три группы в зависимости от времени воздействия этиологического фактора.

I. Олигофрения эндогенной природы (в связи с поражением генеративных клеток родителей):

- а) болезнь Дауна;
- б) истинная микроцефалия;
- в) энзимопатические формы с наследственными нарушениями различных видов обмена, включая фенилпировиноградную олигофрению, олигофрению, связанную с галактоземией, сахарозурией, и другие энзимопатические формы;
- г) клинические формы, характеризующиеся сочетанием слабоумия с нарушением развития костной системы и кожи (дизостозическая олигофрения, ксеродермическая олигофрения).

II. Олигофрения эмбрио- и фетопатической природы, обусловленная:

- а) коревой краснухой, перенесенной матерью во время беременности (рубеолярная эмбриопатия);
- б) другими вирусами (грипп, паротит, инфекционный гепатит, цитомегалия);
- в) токсоплазмозом и листериозом;
- г) врожденным сифилисом;
- д) гормональными нарушениями матери и токсическими факторами (экзо- и эндотоксическими агентами);
- е) гемолитической болезнью новорожденных.

III. Олигофрения, возникающая в связи с различными вредностями, действующими во время родов и в раннем детстве:

- а) родовой травмой и асфиксией;
- б) черепно-мозговой травмой в постнатальном периоде (раннем детстве);
- в) перенесенными в раннем детстве энцефалитом, менингоэнцефалитом и менингитом.

Наряду с этими группами, Г. Е. Сухарева обращает внимание на атипичные формы олигофрении, связанные с гидроцефалией, локальными дефектами развития головного мозга, эндокринными нарушениями и др. Внутри каждой из названных форм проводится дальнейшая дифференциация по качеству дополнительных этиологических факторов и по особенностям клинической картины, включая степень глубины интеллектуального дефекта.

На данный момент характерные изменения психики обучающихся с умственной отсталостью изучены достаточно полно. Для данной патологии свойственно недоразвитие познавательных процессов, выражающееся в том, что такие обучающиеся меньше, чем их нормативные сверстники, испытывают потребность в познании.

Познавательный процесс искажён на всех этапах, в некоторых случаях наблюдается атипичное развитие психических функций. Вследствие чего представления об окружающем мире у таких обучающихся неполные, могут быть искажены, что сказывается на их опыте взаимодействия с окружающим миром. Как известно, при умственной отсталости прежде всего страдает восприятие. На эту функцию оказывают большое влияние различные патологии периферических анализаторов, недоразвитие речи. Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей.

Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными обучающимися. Обучающимся с умственной отсталостью необходимо значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и др.). Для восприятия таких обучающихся характерно то, что

они с трудом выделяют главное, не осознают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. Отмечается также узость объема восприятия.

Вышеперечисленные особенности восприятия усугубляются явной замедленностью этого процесса. Всё это значительно влияет на понимание учебного материала и успешность обучающихся. Именно поэтому их восприятием необходимо руководить.

Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Как показывают исследования, все эти операции у умственно отсталых недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Процесс анализа предметов у них происходит бессистемно, пропускаются многие важные свойства предметов. Замеченными остаются лишь очень явные, бросающиеся в глаза признаки. Не устанавливается связь между частями предмета. Происходит грубый анализ общих свойств предмета, индивидуальные признаки остаются не замеченными.

Вследствие этого затрудняется синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Ярко проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Сравнение производится по несущественным признакам, часто даже не соотносимым. Поиск сходств и различий сильно затруднён, но наиболее сложным всё же является установление сходства.

Отличительной чертой мышления умственно отсталых является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Это особенно ярко проявляется у психически больных обучающихся, у обучающихся с поражением лобных отделов головного мозга и у имбецилов.

Здесь критичность практически отсутствует, такие обучающиеся всегда довольны собой и своей работой. Таким образом для всех обучающихся с умственной отсталостью свойственна пониженная активность всех мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Они стремятся начать работу, не поняв инструкций, не осознавая цели, без составления внутреннего плана работы, и не имея возможности производить самоконтроль.

Имеются также особенности памяти. Они обусловлены условиями аномального развития. Существенную трудность для обучающихся с умственной отсталостью представляют внутренние логические связи. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки.

Существенно позже, чем у нормативных обучающихся, у них формируется произвольное запоминание. При этом преимущество преднамеренного запоминания у умственно отсталых выражено не так ярко, как у обучающихся с нормальным интеллектом. Главная особенность процессов запоминания у обучающихся с умственной отсталостью заключается в том, что им тяжело даётся не столько получение и сохранение информации, сколько ее воспроизведение, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом.

Эмоционально-волевая сфера обучающихся с умственной отсталостью также имеет характерные особенности.

Отмечается эмоциональное недоразвитие и бедность оттенков переживаний. Также выражена лабильность настроения, поверхностность переживаний.

Необходимо учитывать и состояние волевой сферы умственно отсталых. Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость – отличительные качества их волевых процессов. Как отмечают исследователи, умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь,

не требующий волевых усилий. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки.

Педагогический аспект

В. В. Воронкова предложила классификацию учащихся с умственной отсталостью по возможности обучения:

I группу составляют обучающиеся, наиболее успешно овладевающие программным материалом в процессе фронтального обучения. Они относительно самостоятельны, способны опираться на уже имеющийся опыт, существенных затруднений в обучении не испытывают. Им доступен некоторый уровень обобщения. При выполнении сравнительно сложных заданий им нужна незначительная активизирующая помощь взрослого.

Учащиеся II группы также достаточно успешно обучаются в классе. В ходе обучения эти дети испытывают несколько большие трудности, чем ученики *I группы*. Они в основном понимают фронтальное объяснение учителя, неплохо запоминают изучаемый материал, но без помощи сделать элементарные выводы и обобщения не в состоянии.

Отличительная особенность таких обучающихся в их меньшей самостоятельности, им требуется уже организующая помощь преподавателя, помощь в исправлении ошибок. Объяснения своих действий у обучающихся *II группы* недостаточно точны, даются в развернутом плане с меньшей степенью обобщенности. Им трудно определить главное в изучаемом, установить логическую связь частей, отделить второстепенное. Им трудно понять материал во время фронтальных занятий, они нуждаются в дополнительном объяснении. Их отличает низкая самостоятельность. Несмотря на трудности усвоения материала, обучающиеся в основном не теряют приобретенных знаний и умений могут их применить при выполнении аналогичного задания, однако каждое несколько измененное задание воспринимается ими как новое. Это свидетельствует о низкой способности обучающихся данной группы обобщать из суммы полученных

знаний и умений выбрать нужное и применить адекватно поставленной задаче.

К IV группе относятся обучающиеся, которые овладевают учебным материалом вспомогательной школы на самом низком уровне. При этом только фронтального обучения для них явно недостаточно. Они нуждаются в выполнении большого количества упражнений, введении дополнительных приемов обучения, постоянном контроле и подсказках во время выполнения работ. Сделать выводы с некоторой долей самостоятельности, использовать прошлый опыт им недоступно. Знания усваиваются чисто механически, быстро забываются. Они могут усвоить значительно меньший знаний и умений, чем предлагается программой вспомогательной школы [30].

Таким образом, представленные характеристики основаны на различных подходах к понятию умственной отсталости, как особенности дизонтогенеза.

1.4. Особенности восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста

Изучением восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью занимались многие учёные и педагоги: Л. С. Выготский, Т. Н. Головина, И. А. Грошенко, Р. Г. Натадзе, В. В. Воронкова, А. Н. Леонтьев и Т. В. Нестерова.

Исследования по проблеме зрительного восприятия обучающихся с умственной отсталостью, проводившиеся в 40 – 60 гг. (М. М. Нудельман, К. И. Вересотская, Э. С. Бейн, И. М. Соловьев), дали много важных фактических материалов. Полученные сведения позволили утверждать, что под влиянием специального обучения у обучающихся с умственной отсталостью улучшаются не только мышление и речь, но и другие психические процессы, в частности зрительное восприятие, хотя проведенная работа специально не была направлена на коррекцию дефектов сенсорики. Исследователи 60 – 80 гг. совершенно по-новому подошли к проблеме восприятия умственно отсталых обучающихся. Они обратили свое внимание как на определение особенностей зрительного восприятия, так и на поиск путей, способствующих развитию у них цвето- и форморазличения, пространственного анализа и пространственной ориентировки, пониманию сюжетных картин – Т. Н. Головина (1972), И. А. Грошенко (2001) и др. Этот новый подход предполагал специальную организацию педагогической работы с обучающимися, имеющей своей целью коррекцию недостатков их восприятия.

По мнению Т. Н. Головиной у учащихся организаций, реализующих АООП недоразвитие операций анализа и синтеза ведет к тому, что они не видят несовершенство своих рисунков, а своеобразие их эмоционально-волевой сферы предопределяет пассивно-безразличное отношение к

неудачам. Многие учащиеся не в состоянии оценить свои действия, дать объективную характеристику работам, легко мирятся с ошибками. Кроме того, Т. Н. Головина отмечает, что основной причиной нарушения цветоразличения у умственно отсталых обучающихся является отклонение в познавательной деятельности, хотя известную роль играет понижение цветовой чувствительности [31].

Ж. И. Шиф (1965) указывает, что старшие дошкольники с недостатками умственного развития легко и правильно различают цвета белый и черный, насыщенные красный, синий. Однако не дифференцируют цвета слабонасыщенные, не видят их сходства с насыщенными, не воспринимают оттенков.

При умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая степень познания – восприятие. Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи. Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих обучающихся отличается рядом особенностей. На это указывают исследования психологов Ж. И. Шиф (1965), С. Я. Рубинштейн (1986).

Характеристике сенсорных действий и закономерностей их формирования у детей дошкольного возраста посвящены работы А. В. Запорожца и его сотрудников – З. М. Богуславской, Л. А. Венгера, В. П. Сохиной, А. Г. Рузской и др.

Анализ цветных рисунков обучающихся образовательной организации, реализующей АООП и их работ, выполненных красками, даёт основание говорить о некотором своеобразии использования цвета, наблюдающимися у них.

В отличие от нормально развивающихся обучающихся младшего и среднего возраста, обучающиеся с умственной отсталостью чаще выбирают при раскрашивании рисунков цвета, не соответствующие реальной окраске изображаемых предметов: многие раскрашивают траву и листья деревьев синим карандашом, а воду зелёным. Из цветных карандашей они выбирают

самые яркие. В результате получается гамма ярких цветов, не всегда соответствующих действительности: снеговик – коричневый, дом – ярко-розовый, снежинки – разного цвета и т. д.

Что подтверждает Т. В. Нестерова и описывает, что большинство из них зрительно воспринимают цветовые различия, часть отражают их в представлениях. Но почти у всех возникают трудности в словесном обозначении цветов и их оттенков. В рисунках по представлению встречаются абстрактные яркие цветовые пятна, необъединенные в предметную форму [43]. В. В. Воронкова также отмечает, что часты случаи уподобления цвета. Взяв понравившийся ему карандаш, обучающийся с умственной отсталостью нередко раскрашивает им изображение нескольких предметов. Однако там, где обучающихся систематически обучают правильному использованию цвета, рисунки, выполненные на уроках, передают естественную окраску изображаемых предметов.

Даже в работах, выполненных увлекающимися живописью учениками специальной коррекционной школы, можно встретить проявление недостаточно осмысленного использования цвета [32].

Известно, что отражение цвета в рисунках нередко находится в прямой зависимости от цветоразличения.

Ж. И. Шиф в своих исследованиях установила, что некоторое снижение цветовой чувствительности наблюдается у 70 – 80 % обучающихся образовательных организаций, реализующих АООП. Среди умственно отсталых обучающихся, по данным Ж. И. Шиф и Н. П. Сакулиной, многие плохо дифференцирует слабонасыщенные цвета [33]. В зарубежной литературе также есть многочисленные указания на распространённость среди умственно отсталых обучающихся ослабленного цветоощущения.

Развитие цветовой чувствительности на протяжении школьного обучения происходит очень медленно. Недостатки передачи цвета в рисунках в значительной мере связаны с особенностями высших психических функций.

Со второго класса почти все обучающиеся правильно узнают четыре основных цвета: жёлтый, красный, синий, зелёный. Однако у них возникает много затруднений при попытке назвать слабонасыщенные цвета. Для обозначения цветовых оттенков обучающиеся иногда пользуются названиями, образованными от названий предметов (лимонный, кирпичный и т. п.), но чаще всего заменяют их наименованием основных цветов (например, светло-зелёный называют зелёным, оранжевый – красным и т.д.) [34].

В работе Ж. И. Шиф и Р. Г. Натадзе проводится анализ того, как обучающиеся с умственной отсталостью группируют, подбирают к образцу цветовой материал (состоящий из табличек основных цветов, окрашенных в соответствии с убывающей насыщенностью и возрастающей светлотой), как называют различные цвета (насыщенные и слабонасыщенные) [35].

Полученные данные позволили Ж. И. Шиф заключить, что в сравнении с обучающимися массовой школы обучающиеся с умственной отсталостью осуществляют подбор цветового материала более ограниченно (выбирают наиболее насыщенные цветовые оттенки, допускают ошибки, сравнивая цвета, при подборе часто ограничиваются тождественными оттенками). Были вскрыты и особенности группировки предлагавшегося материала. Обучающиеся с умственной отсталостью производили разделение цветных табличек на группы и их последующее укрупнение на основании генерализированного восприятия цвета (например, объединяли малонасыщенные таблички разного цвета). Называя предъявлявшиеся цвета, обучающиеся обнаружили тенденцию к замене названий промежуточных цветов спектра основными (оранжевый – «красный», «жёлтый», фиолетовый – «синий»). По наблюдениям Ж. И. Шиф, испытуемые с интеллектуальным недоразвитием малонасыщенные цвета нередко называют «белыми». Предполагается, что происходит это потому, что в затруднённых условиях (малая насыщенность) обучающиеся не усматривают данного цвета, не находят сходства с насыщенными оттенками. Ж. И. Шиф делает вывод:

умственно отсталых обучающихся необходимо лучше учить дифференцировке цветов, так как это очень важно, в первую очередь, для образовательной (особенно при обучении естествознанию и географии) и профессиональной подготовки.

Также Ж. И. Шиф отмечает, что, обучающиеся с нарушением интеллекта длительное время не в состоянии должным образом ориентироваться в назывании предметов, для которых определенный цвет является постоянным, типичным признаком. Так, обучающиеся первого класса массовой школы в большинстве случаев правильно понимают задание и перечисляют предметы красного цвета (красный сигнал светофора, огонь), зеленого (елка, листья и трава летом, незрелые плоды), желтого (песок, солнце, яичный желток). В отличие от них учащиеся младших классов образовательных организаций, реализующих АООП называют много таких предметов, для которых данный цвет не является характерным, постоянным признаком. К ним относятся предметы, составляющие ближайшее окружение или случайно попавшиеся в поле зрения обучающихся: учебные принадлежности, одежда, игрушки и т.п.

Снижение цветоразличительной функции и слабое осмысливание окраски предметов отражается как в рисунках, так и в самом процессе умственной деятельности отсталых обучающихся [35].

Приведенные примеры исследования указывают на особенности использования цвета многими обучающимися с умственной отсталостью. Возникает вопрос: что в большей мере является причиной этого – нарушения представлений о цвете или недостаточное его осмысление?

Известно, что отражение цвета в рисунках нередко находится в прямой зависимости от цветоразличения.

Многие обучающиеся стараются использовать в своих рисунках весь набор карандашей или красок. Стремление к многоцветности проявляется в работах, выполненных не только по собственному замыслу, но и с натуры. Отношение к цвету как к украшению сохраняется у обучающихся

продолжительное время. Даже старшеклассники иногда предпочитают раскрасить предмет по-своему. Особенно пестрыми бывают работы декоративного характера, когда элементы раскрашиваются во все цвета, расположенные по цветовому контрасту.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал следующее:

- во-первых, восприятие цвета является сложным психофизиологическим процессом, который имеет огромное значение в процессе обучения, как школьников с нормативным интеллектом, так и обучающихся в организациях, реализующих АООП;

- во-вторых, у обучающихся младшего школьного возраста с нормативным развитием цвет является средством для выражения эмоционального настроения, а сам процесс использования цвета в своих работах характеризуется большим интересом к изображаемым предметам и качественным откликом на помощь педагога в рисовании;

- в-третьих, у учащихся организаций, реализующих АООП крайне низкое развитие мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения и планирования сказывается и на процессе изобразительной деятельности. Представления о цвете, как правило, у них не сформировано, поэтому они не умеют подбирать цвета; а для того, чтобы правильно изобразить тот или иной рисунок, то для этого школьникам с нарушением интеллекта необходимо несколько раз увидеть рисуемый предмет.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования

Характеристика базы исследования

Исследование проводилось на базе ГКОУ СО «Колчеданская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», адрес: Россия, 623460, Свердловская область, Каменский район, село Колчедан, ул. Ленина, 29. Школа работает по шестидневной учебной неделе, кроме классов для детей с легкой степенью дефекта. Классы для детей со сложным дефектом функционируют по пятидневной учебной неделе.

В общеобразовательной организации не превышает предельная наполняемость классов – 10 человек.

Учебные занятия начинаются с 9 часов. Учебные занятия проводятся в первую смену.

Расписание уроков составлено с учетом гигиенических рекомендаций: в 1 классе количество уроков не превышает 4, организована динамическая пауза, для 2 – 4 классов – не более 5 уроков.

Расписание уроков составлено с учетом дневной и недельной умственной работоспособности обучающихся и шкалой трудности учебных предметов

Продолжительность урока (академический час) во всех классах 40 минут, за исключением 1 класса, в котором 35 минут. Продолжительность

периодов учебного времени каникул установлено в соответствии с годовым графиком, согласованным с Министерством общего и профессионального образования Свердловской области.

В эксперимент была включена группа обучающихся 1А и 1Б классов: Максим Б., Владимир Л., Амир А., Дарья Б., Дима Б., Семён Л., Иван М., Илья М., Анастасия С., Сергей Ф., Екатерина Л., Мария А., Михаил М., Георгий Т., Александр Ш., Алексей З., Константин Х., Елисей П., Иван Д., Варвара Г.

Характеристика контингента обучающихся, который задействован в констатирующем этапе экспериментального исследования

Максим Б. (10.06.2007)

По характеру раздражительный, обидчивый, импульсивный, очень подвижный. Учебно-познавательная мотивация низкая. Работоспособность на уроке снижена, но быстро устаёт и начинает отвлекаться. Регуляция собственного поведения не развита. Стремится общаться с одноклассниками, но в процессе общения, игр груб, играет агрессивно. К замечаниям старших прислушивается, но быстро забывает и не изменяет своего поведения. Внимание неустойчиво, малый объём памяти, преобладает игровая деятельность. Переключение и распределение внимания затруднено. Уровень сформированности положительного отношения к школе высокий. Мелкая моторика слабо развита. Снижена речевая активность и бедная эмоциональная окраска речи. Трудно даётся перевод из печатной буквы в письменную. Дизартрия, занимается с логопедом. Не ориентируется в задании и не может планировать дальнейшую работу, помощь мало эффективна. Не может самостоятельно оценивать свою работу. Волевых усилий не проявляет. Координация движений не нарушена. Трудовые поручения выполняет по мере своих возможностей, быстро утомляется, отвлекается. Требуется постоянного контроля со стороны взрослых. Владеет навыками самообслуживания, но требуется постоянный контроль взрослого.

Семья не полная, имеет 2 братьев и сестру.

Владимир Л. (29.11.2007). Запас общих представлений ограничен, слабость слухоречевого гнозиса, сравнение затруднено. Преобладает наглядно-действенное мышление. Несформированность языковых и речевых средств. Стойкое недоразвитие познавательной сферы, запоминание затруднено. В общении с одноклассниками активен, любит подвижные игры. Характер импульсивный, преобладает позитивное настроение, хотя возможны перепады настроения вплоть до слёз. Очень отзывчив на похвалу, к критике относится болезненно. К школе относится положительно, в учебной деятельности требуется постоянный контроль взрослого, навыками самообслуживания владеет, на замечания учителя реагирует адекватно, при помощи учителя может исправить свои ошибки.

Семья неполная: мама, бабушка, есть младший брат.

Амир А. (4.02.2007). Запас общих представлений ограничен, знания не систематизированы, преобладает наглядно-действенное мышление, преобладает произвольное внимание. С трудом может действовать по инструкции. Стойкое недоразвитие познавательной деятельности. Мелкая моторика развита слабо, навыки самообслуживания присутствуют. Имеет сложности при составлении предложений, при письме забывает буквы. Имеет склонность к математике, решает простые задачи. Внимание снижено, повышена утомляемость. Любит играть с одноклассниками в подвижные игры, в играх часто занимает ведущие позиции. С готовностью выполняет простые просьбы учителя, отзывчив на похвалу, к школе относится положительно.

Дарья Б. (30.03.2007). Уровень социально-психической зрелости не соответствует возрасту. Испытывает затруднения при сравнении, причинно-следственные связи не устанавливает, стойкое недоразвитие познавательной сферы, несформированность языковых и речевых средств. Навыками самообслуживания владеет плохо, мелкая моторика развита слабо, повышена утомляемость, внимание снижено. С одноклассниками держится в стороне, шумные игры не любит, на переменах чаще остаётся в классе, стеснительная,

трудно сходится с новыми людьми. С готовностью выполняет простые просьбы учителя, к школе относится положительно.

Семья полная.

Дима Б. (23.12.2008). Учебно-познавательная мотивация низкая. Работоспособность на уроке снижена, быстро устаёт и начинает отвлекаться. Регуляция собственного поведения не развита. Не сформированы пространственно-временные представления, не устанавливает аналогий, сравнение затруднено даже на предметном уровне. Навыки самообслуживания развиты слабо, нуждается в постоянном контроле взрослого, стойкое недоразвитие познавательной сферы, имеет сложности при чтении и составлении предложений, часто забывает и путает буквы. Мелкая моторика развита плохо. В коллективе занимает пассивную позицию, стремится играть с одноклассниками в подвижные игры, но имеет трудности в общении, поэтому отношения с одноклассниками неровные, обидчив, часто плачет в школе. Настроение переменчивое, очень отзывчив на похвалу, любит выполнять простые поручения учителя.

Семья полная.

Семён Л. (21.02.2007). ДОУ не посещал. Слабо сформированы способности к обучению, очень подвижный, работоспособность снижена, быстро устаёт, внимание не устойчиво, восприятие снижено, кратковременная и оперативная память на низком уровне, преобладает наглядно-действенное мышление. Бедная речевая окраска речи, отставание фонематического восприятия: не может проанализировать слог и звук, состав слова. Навыки самоконтроля развиты плохо, может сам себя обслуживать, но требуется помощь взрослого. На замечания реагирует не сразу, нужно несколько раз повторять, требуется помощь в исправлении ошибок. Настроение часто меняется, бывают вспышки гнева, может ударить одноклассника. К школе относится положительно.

Семья многодетная, неполная, неблагополучная.

Иван М. (3.01.2008). Учебно-познавательная мотивация очень низкая, работоспособность на уроке снижена, очень часто отвлекается, сильно выражена двигательная активность, навыки анализа и синтеза отсутствуют, малый объём памяти, преобладает игровая деятельность, восприятие снижено. На уроке нуждается в постоянном контроле со стороны учителя при выполнении заданий. Старательный, очень нравится вырезать ножницами, навыки самообслуживания развиты слабо, настроение переменчивое, но преобладает позитивный настрой, стремиться к телесному контакту со взрослым, с одноклассниками любит играть в подвижные игры, всегда оказывается на введомых позициях в играх. Критичность к своему поведению отсутствует.

Семья не полная, мать ограничена в родительских правах.

Илья М. (13.03.2007). Посещал общеобразовательный детский сад, но много пропускал. Внимание неустойчиво, малый объём памяти, преобладает игровая деятельность. Переключение и распределение внимания затруднено, работоспособность снижена, затруднены процессы сравнения, анализа и синтеза. Работоспособность на уроке снижена, в процессе учебной деятельности совершает много ошибок, при исправлении требуется постоянный контроль учителя. При общении с одноклассниками проявляет агрессию, любит подвижные игры, часто обижает других детей. Навыки самообслуживания развиты слабо, речевые навыки сформированы не полностью: требуется помощь при составлении предложений. В учебе ребёнок не заинтересован.

Семья полная, многодетная, неблагополучная, родители не работают, проживают в плохих жилищных условиях.

Анастасия С. (30.10.2007). Снижена познавательная активность, внимание неустойчиво, мелкая моторика развита нормально, навыками самообслуживания владеет на должном уровне. Проявляет неплохую работоспособность на уроке, но быстро утомляется, начинает совершать ошибки, поэтому необходим постоянный контроль учителя и строгое

соблюдение периодов труда и динамических пауз на уроке. Речевые навыки сформированы нормально, учиться с удовольствием, имеет любимые уроки, любит помогать учителю. Характер мягкий, добрая, отзывчивая на похвалу и одобрение.

Семья многодетная благополучная

Сергей Ф. (24.12.2007). Темп работы низкий, испытывает значительные трудности в обучении, общении, игровой деятельности, так как страдает дефицитом внимания, неусидчивостью, двигательной и вербальной расторможенностью.

Екатерина Л. (1.10.2007). Неустойчивое внимание, навыки самоконтроля развиты не полностью, восприятие снижено, преобладает наглядно-действенное мышление. На уроках ведёт себя беспокойно, часто отвлекается, нуждается в постоянном контроле дисциплины и строгом соблюдении режима дня. Болезненно реагирует на критику, может из-за этого заплакать. Стремится поддерживать отношения с одноклассниками, любит шумные игры, в играх вспыльчивая. К учебе относится положительно, критического мышления нет.

Мария А. (23.12.2007). Очень подвижная, мелкая моторика развита слабо, навыками самообслуживания владеет. Внимание снижено, имеет трудности на уроках русского языка: не может соотнести звук и букву, на уроках математики: затруднён устный счёт. При помощи учителя может исправить ошибки, нуждается в постоянном контроле взрослого. В анамнезе синдром Дауна. С одноклассниками поддерживает дружеские отношения, стремится играть. Семья полная, благополучная

Михаил М. (17.06.2007). Внимание снижено, преобладает игровая деятельность, неусидчивый. На уроках подвижен, с трудом сидит 10 минут, нуждается в постоянном контроле дисциплины и смене вида деятельности, любит рисовать. Кратковременная и оперативная память снижены, затруднено запоминание, навык сравнения не сформирован. Навыками самообслуживания владеет не в полной мере, требуется контроль взрослого.

Настроение переменчивое, стремится общаться больше с взрослыми, чем с одноклассниками.

Семья неполная, имеется старший брат.

Георгий Т. (31.05.2007). Поведение заторможено, очень медлителен, речевые навыки сформированы плохо: с трудом строит предложения, навыки письма и чтения не сформированы. Требуется постоянная помощь взрослого, мелкая моторика развита плохо, навыки самообслуживания не полные. Проявляет интерес к учебе, отзывчив на похвалу, любит лепить.

Семья неполная, неблагополучная, бытовые условия неблагоприятные.

Александр Ш. (3.02.2007). Вспыльчив, импульсивный, громко говорит. В играх часто бывает груб, хотя стремится общаться с одноклассниками, обидчив. На уроках старается соответствовать требованиям учителя, охотно исправляет недочёты, старательный. Критичность к своему поведению снижена. Плохо соотносит звук и букву, требуется контроль учителя при письме. Любит математику, охотно демонстрирует счёт до 10, проявляет участие в групповой работе класса.

Семья полная, благополучная, есть младшая сестра.

Алексей З. (10.12.2007). Самостоятельно выполнить задание не может, только с помощью учителя. Часто отвлекается на уроках, внимание неустойчивое, рассеянное.

Низкий уровень мотивации к учебной деятельности, поэтому часто отвлекается на посторонние дела. С трудом переключается с одного вида деятельности на другой. Темп работы на уроке медленный, неусидчив, несобран.

Семья неполная, мать находится в местах лишения свободы.

Константин Х. (6.10.2007). Наиболее успешно овладевает программным материалом в процессе фронтальной работы. Все задания, как правило, выполняются самостоятельно, не испытывает больших затруднений при выполнении задания. Может объяснить свои действия, может обобщить. На уроках обучение грамоте отвечает на вопросы по тексту, может сливать

буквы в слоги. По математике освоила счет в пределах 8, понимает смысл сложения и вычитания, умеет составлять задачи и решать их.

Семья полная, благополучная.

Елисей П. (5.01.2007). Вспыльчив, часты сильные эмоциональные вспышки по незначительному поводу. Часто недопустимо резок, груб. Познавательная активность средняя. Овладение общеучебными навыками затруднено, мотивация к учебе крайне низкая, в школе ребенку не нравится. Программный материал по основным предметам усвоил частично.

Воспитывается бабушкой.

Иван Д. (25.04.2007). Умеет работать над учебным материалом только при помощи учителя. Уровень самостоятельности в учебной деятельности низкий. На уроках ученик часто отвлекается. Внимание рассеянное, неустойчивое. На уроках может заниматься посторонними делами, например, рисовать. Из-за неусидчивости и не собранности, достигает слабых результатов.

Семья неполная, благополучная, имеет младшего брата.

Варвара Г. (19.05.2007). Обучение грамоте: затрудняется при слиянии букв в слоги, слогов в слова, при письме высота букв не соответствует рабочей строке. Неряшливое письмо. При выполнении задания нуждается в постоянной опоре на образец, помощь учителя.

Семья полная, благополучная.

Данная характеристика составлена на основе изучения личных дел обучающихся и заключений ПМПК. Таким образом, в констатирующем этапе экспериментального исследования задействованы обучающиеся с умственной отсталостью лёгкой степени.

2.2. Обоснование выбора методов и методик констатирующего этапа экспериментального исследования, направленных на изучение сформированности восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Сенсорное развитие обучающихся с умственной отсталостью имеет свои особенности и проявляется в недостаточной сформированности сенсорных эталонов.

Для выявления особенностей восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью был проведён констатирующий этап экспериментального исследования.

Для данного этапа решено было взять модифицированную методику Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, направленную на изучение восприятия цвета. Данная методика выявляет особенности восприятия цвета обучающимися и охватывает как основной диапазон цветов (красный, синий, зелёный желтый), так и дополнительные цвета, и оттенки основных цветов. Т.к. особенностью восприятия цвета у умственно отсталых школьников является то, что они хуже всего ориентируются именно в дополнительных цветах и оттенках, то данная диагностическая методика даёт наиболее точные сведения о восприятии данных цветов. Кроме того, в рамках этого исследования можно протестировать способности обучающегося не только находить цвет по образцу, но и при назывании взрослым, а также исследовать способность обучающегося самостоятельно называть цвет.

Учитывая психофизиологические особенности младших школьников с умственной отсталостью, порядок исследования был несколько изменён, в частности, во второй серии исследования использованы 2 карты с образцами цвета, чтобы сократить время исследования.

Целью исследования является изучение восприятия цвета обучающимися с умственной отсталостью младшего школьно возраста.

Используемые материалы: бумажные кружки диаметром 3 см, окрашенные в основные цвета (красный синий, зелёный, жёлтый, чёрный и белый), дополнительные цвета (оранжевый, коричневый, фиолетовый, розовый) и светлые оттенки основных цветов. Всего было изготовлено по 5 кружков каждого цвета. Бумажные коробочки по цвету соответствующие цвету кружков (по одной коробочки каждого цвета), 2 карты образца размером 25 на 10 см, разделённые на 10 квадратов и 1 карта пустая.

Ход исследования: исследование включает в себя 4 серии, которые проводятся с интервалом в 1 день. Каждая серия содержит 3 подсерии для изучения восприятия основных цветов, дополнительных и оттенков.

1 серия: перед обучающимся ставят коробочки основного цвета, дополнительных цветов и оттенков и выдают кружки по 5 шт. каждого цвета. Задание заключается в том, чтобы разложить цвета по коробочкам. Время задания 10 – 12 мин. При этом цвет не называют.

2 серия: обучающемуся предлагается карта образец с наклеенными на ней основными и дополнительными цветами и пустая карта, и по 5 кружков каждого цвета. Задание, разложить кружки на пустой карте в соответствии с образцом.

3 серия: обучающемуся предлагаются 15 кружков разных цветов. Задание, при назывании взрослым цвета, найти этот цвет.

4 серия: обучающемуся предлагается 15 кружков разных цветов. Задание: взрослый показывает цвет, а обучающийся называет его.

Если обучающийся называет кружки близких цветов одинаково, то нужно уточнить у него одинаковые ли они по цвету.

За каждый правильный ответ начисляется по 1 баллу, за неправильный ответ или отказ 0 баллов. Максимальное количество баллов в тесте 65. На основе этого выделены 3 уровня знания цветов: высокий, средний, низкий.

Высокий: 40 – 65 баллов;

Средний: 23 – 39 баллов;

Низкий: 0 – 22 баллов.

Итак, зная характер восприятия цвета каждого обучающегося с умственной отсталостью младшего школьного возраста, можно более четко, конкретно и целенаправленно выбрать меры педагогического воздействия (влияния), оптимизировать учебный процесс, а следовательно, добиться наиболее высоких результатов в процессе обучения.

Исследование проводилось индивидуально, в спокойной и знакомой для обучающихся обстановке. При этом отмечались не только правильные или неправильные ответы, но и учитывалось поведение обучающегося, его настроение во время проведения исследования, особенности характера и поведения. Так для некоторых особо возбудимых обучающихся во второй серии исследования использовалась пауза для пальчиковой гимнастики и гимнастики глаз. Всё это помогает более чётко выявить особенности восприятия цвета каждого обучающегося, исключая зрительное переутомление и усталость.

2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на изучение восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень сформированности восприятия цвета у обучающихся первого класса с нарушением интеллекта. В ходе исследования была использована методика диагностики восприятия цвета Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, в ходе которой удалось выявить уровень сформированности восприятия основных цветов (сенсорных эталонов), дополнительных цветов и оттенков цветов.

Результаты проведения констатирующего этапа экспериментального исследования по уровням восприятия цвета представлены в таблице 1.

Показатели уровней восприятия цвета обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования (в баллах)

Обучающиеся	Выбор цвета по наглядному образцу	Размещение по наглядному образцу	Выбор цвета при назывании взрослым	Самостоятельное название взрослым	Всего баллов	Уровни
Максим Б.	5	4	9	8	26	средний
Вова Л.	7	4	7	4	22	низкий
Амир А.	9	9	10	7	35	средний
Даша Б.	4	4	6	3	17	низкий
Дима Б.	3	4	4	2	13	низкий
Семён Л.	6	2	7	3	18	низкий
Иван М.	2	2	3	4	11	низкий
Илья М.	7	9	7	6	29	средний
Настя С.	11	12	9	7	39	средний
Сергей Ф.	4	4	5	4	17	низкий
Катя Л.	10	9	10	8	37	средний
Маша А.	3	1	3	2	9	низкий
Миша М.	6	6	5	4	21	низкий
Жора Т.	5	4	5	4	18	низкий
Саша Ш.	6	3	4	5	18	низкий
Лёша З.	4	2	5	3	14	низкий
Костя Х.	8	9	7	4	28	средний
Елисей П.	6	7	8	6	27	средний
Иван Д.	5	0	5	2	12	низкий
Варя Г.	5	2	4	3	14	низкий

Из результатов, представленных в таблице 1 можно увидеть, что высокого уровня восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью нет, на среднем уровне восприятие цвета у 7 детей и самым многочисленным оказался низкий уровень восприятия цвета – 13 человек.

- Высокий – 0;
- Средний – 7 (Максим Б., Амир А., Илья М., Елисей П., Катя Л, Костя Х., Настя С.);
- Низкий – 13 (Вова Л., Даша Б., Дима Б., Семён Л., Иван М., Сергей Ф., Миша М., Жора Т., Саша Ш., Лёша З., Иван Д., Варя Г., Маша А.).

При проведении **первой серии** исследования стоит отметить, что все обучающиеся начинали выполнять задание с ярких цветов (красного, зелёного, синего и фиолетового), многие из них (Максим Б, Вова Л., Даша Б., Иван М., Настя С., Жора Т., Маша А., Лёша З., Варя Г., Елисей П., Катя Л. давали такие определения этим цветам как «красивый», «самый яркий», «любимый», что говорит, во-первых, об эмоциональном отклике и приятных ассоциациях у обучающихся, связанных с этими цветами, а во-вторых, подтверждает наши знания о том, что обучающиеся с нарушением интеллекта значительно лучше воспринимают именно основные цвета. При выборе коробочки они также чаще всего ориентировались на яркий цвет, определяя её как понравившуюся, затем начинали хаотично складывать туда совершенно разные по цвету кружки (Варя Г., Елисей П., Даша Б., Иван М., Настя С., Жора Т., Маша А., Катя Л., Сергей Ф., Максим Б.). Обучающиеся, показавшие низкий результат (Вова Л., Даша Б., Дима Б., Семён Л., Иван М., Сергей Ф., Маша А., Миша М., Жора Т., Саша Ш., Варя Г., Иван Д., Лёша З.) в этой серии чаще путали между собой тёплые оттенки (коричневый, розовый, красный и оранжевый), а холодные цвета нередко путали с чёрным. Коробочки окрашенные в светлые оттенки чаще оставались без внимания, характеризовались обучающимися (Вова Л., Дима Б., Семён Л., Костя Х., Маша А., Катя Л.) как «некрасивые».

Вторая серия эксперимента помогла выявить, что обучающимся трудно сконцентрироваться на образце, некоторые обучающиеся (Даша Б., Дима Б., Иван М., Маша А., Варя Г., Лёша З.) практически не обращались к образцу или обращались только по просьбе взрослого. Выбор места расположения цвета в этом случае был хаотичный, цвета между собой путали. В подсерии с оттенками обучающиеся чаще всего показывали низкие результаты, на уточняющий вопрос: «Одинаковые ли кружки по цвету» чаще говорили «Да». Некоторым обучающимся не хватило времени на выполнение задания, отвлекались от задания (Дима Б., Иван М., Иван Д., Маша А.).

Стоит отметить, что многие обучающиеся оставляли незадействованные в задании кружки разных цветов и определяли их как «непонравившиеся», с которыми «не хочется играть». Чтобы повысить эффективность прохождения данной серии, обучающимся (Иван М., Сергей Ф., Иван Д., Жора Т., Саша Ш., Миша М.) позволялось рассмотреть образец, потрогать его руками и определить какие цвета в нём «самые красивые», чаще именно с них потом они и начинали выполнение задания.

В ходе **третьей серии** эксперимента, когда нужно было выбрать цвет при назывании взрослым, многие обучающиеся торопились (Дима Б., Иван М., Маша А., Настя С., Сергей Ф., Жора Т., Варя Г., Лёша З.) пытались заслужить похвалу за быстрый ответ. Если они не знали правильного ответа, то брали любой понравившийся цвет. Если сравнивать четвёртую и третью серию эксперимента, то третья серия была для обучающихся более лёгкой. В ходе четвёртой серии многие обучающиеся затруднялись в назывании цвета (Вова Л., Даша Б., Дима Б., Семён Л., Иван М., Сергей Ф., Маша А., Иван Д., Жора Т., Лёша З., Миша М.) произношении названия цвета, коверкали названия цветов или просто не знали, как называется тот или иной цвет. Так же было отмечено, что основные цвета воспринимались лучше, в поиске и назывании их правильных ответов было больше.

При проведении **четвёртой серии** многим обучающимся задавались вспомогательные вопросы, типа: «Какого цвета помидор?» или «Какого цвета огурец?», с их помощью обучающиеся имели больше успехов при назывании цвета.

Несмотря на несложность задания, многим обучающимся приходилось повторно разъяснять, что им нужно сделать, стоит отметить также сниженную мотивацию у многих обучающихся при выполнении второй серии эксперимента.

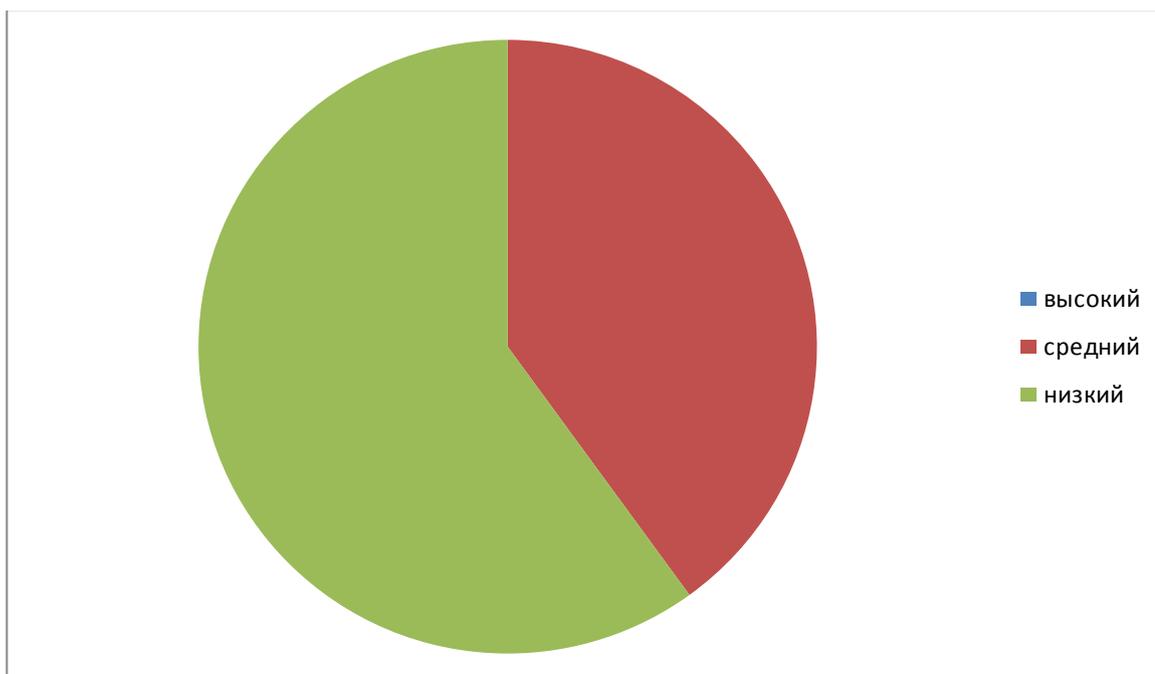


Рис. 1. Показатели уровней восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования

Кроме того, важно подчеркнуть особенности восприятия обучающимися определённых цветов, а именно: основных (красный, синий, жёлтый, зелёный, черный и белый), дополнительных (коричневый, оранжевый, фиолетовый, розовый) и оттенков (светло-красный, голубой, светло-зелёный, серый и светло-жёлтый).

В ходе исследования было выявлено, что лучше всего обучающиеся воспринимали именно основные цвета, практически у всех обучающихся присутствует определённый уровень сформированности сенсорных эталонов, а некоторые обучающиеся замечают их в повседневной и учебной деятельности. Так, Настя С. с охотой рассказывала о красных яблоках в саду у своей бабушки, Илья М. заметил схожесть своей игрушки (самолёта) с синим цветом коробочки. Именно поиск основных цветов при назывании взрослым давался обучающимся легче и быстрее всего, вызывая положительные эмоции при прохождении исследования.

Спектр, состоящий из дополнительных цветов, давался труднее. Здесь количество правильных ответов с первой по четвёртую серию варьировалось от 0 до 3. Оранжевый и коричневый цвет часто путали между собой, а фиолетовый называли синим (Максим. Б, Вова Л, Иван М.) При поиске дополнительных цветов по называнию взрослым все обучающиеся делали ошибки и показывали чаще на основные цвета, либо, выхватывали кружки, не обращая внимания на цвет. Самостоятельное название также вызывало большие затруднения, например Иван М. и Маша А. вообще не знали названия дополнительных цветов, вспомогательные вопросы не помогали им.

Самым наименее известным для испытуемых стал спектр оттенков, где было наибольшее количество ошибок. Во время проведения первой серии коробочки светлых цветов оставались чаще не замеченными, либо использовались в последнюю очередь. Кружки светло-жёлтого цвета часто помещали в коробочку белого цвета. Была затруднена дифференциация серого, голубого и светло-зелёного, кружки этих цветов часто хаотично путали, либо помещали в коробочки основных цветов. Во время проведения второй серии, оттенки также часто оставались без внимания, некоторые обучающиеся отказывались размещать их на контрольной карте, называя эти цвета «некрасивыми» или «скучными», либо размещали их хаотично, не сверяясь с образцом. При назывании оттенков цветов все обучающиеся допускали ошибки, лишь нескольким удавалось по просьбе найти оттенок или назвать его. В ходе работы с оттенками отмечалось снижение мотивации, быстрая утомляемость, усталость.

Выводы по второй главе

Восприятие цвета у обучающихся позволяет построить крепкую основу для знакомства с явлениями и многообразием окружающего мира и является необходимым условием для результативной практической деятельности. У

обучающихся с умственной отсталостью чаще, чем у нормативно развивающихся сверстников, имеют место нарушение ощущений различной модальности и, соответственно, восприятия объектов и ситуаций.

Восприятие – ведущий познавательный процесс у обучающихся младшего школьного возраста, который выполняет объединительную функцию:

- во-первых, восприятие объединяет свойства предмета;
- во-вторых, оно объединяет все познавательные процессы в совместной согласованной работе по переработке и получению информации;
- в третьих, восприятие объединяет весь полученный опыт об окружающем мире в форме представлений и образов предметов и формирует целостную картину мира в соответствии с уровнем развития обучающегося.

Исходя из данных констатирующего этапа экспериментального исследования, проведённого у группы обучающихся с лёгкой формой умственной отсталости, можно сказать, что уровень восприятия цвета находится на низкой отметке и нуждается в адекватной коррекции. Таким образом, обучающимся, задействованным в констатирующем этапе экспериментального исследования требуется работа по коррекции нарушений восприятия цвета в учебной деятельности.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ) МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Направления коррекционной работы по формированию восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения) младшего школьного возраста

Способность обучающегося воспринимать цвет имеет для него большое практическое значение. Занятия рисованием во многом способствуют формированию умения правильно пользоваться цветом в быту, учебной, трудовой и игровой деятельности.

Особую роль играет цвет в изобразительном творчестве. Обучающиеся с интересом раскрашивают рисунки карандашами и красками, им нравится рисовать цветными мелками и фломастерами, использовать для своего творчества цветной пластилин, делать аппликации из цветной бумаги и т.д. При грамотной организации учебного процесса они испытывают положительные эмоции и чувство удовлетворения от проделанной работы. При этом обучающиеся решают ряд познавательных задач, связанных с восприятием и воспроизведением цвета и цветовых сочетаний.

Эмоциональное отношение к цвету, как к украшению создает дополнительные возможности для эстетического воспитания обучающихся с умственной отсталостью.

Цель формирующего эксперимента – создать и апробировать систему работы по развитию чувства цвета у обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста.

Учитывая данные констатирующего эксперимента, можно определить

следующие направления коррекционной работы в сфере восприятия цвета умственно отсталыми школьниками младших классов:

1. Создание соответствующих условий для формирования чувства цвета у обучающихся в учебной деятельности.
2. Широкое использование в работе с обучающимися по формированию эстетического восприятия цвета, колорита произведений изобразительного искусства как классического, так и народного.
3. Отбор и изготовление наглядных пособий для работы с обучающимися с учётом задач по коррекции восприятия цвета.
4. Систематические наблюдения цвета в природе и окружающем мире, выделение цвета объектов и явлений, изменений цветов в природе в зависимости от времени года, погоды, освещения.
5. Использование дидактических игр.
6. Эстетическое оформление школьной среды и привлечение к этому процессу обучающихся. Использование детских работ в оформлении класса.

Принципы:

Успешность решения проблемы развития восприятия цвета зависит от того, как в деятельности педагога реализуется ряд принципов:

- принцип индивидуализации, т. е. раскрытие личностных способностей каждого обучающегося, учет его склонности, интереса к каждому виду художественной деятельности;
- принцип сотрудничества и сотворчества педагога и обучающихся предполагает создание атмосферы доброжелательных и доверительных отношений;
- принцип учета психофизиологических особенностей обучающихся: ведущие методы развития и формы преподнесения материала – сказочно-игровые. С помощью игровых приемов успешно решаются задачи обучения, активизируются творческие возможности;

Задачи:

1. Обучение различению основных и дополнительных цветов, выделению нужного цвета из множества других цветов;
2. Формирование умений называть основные и дополнительные цвета, анализировать цвет предмета, дифференцировать и сравнивать предметы по цвету;
3. Подбирать и передавать в рисунке цвета реально существующих предметов действительности;
4. Формирование интереса к работе с цветом;
5. Формирование у обучающихся представлений об окружающем нас разноцветном мире. Эти представления в ходе занятий уточняются, конкретизируются в процессе наблюдений, экскурсий, бесед;
6. Знакомство с особенностями влияния цвета на эмоциональное настроение.

Формы работы, выбранные в процессе формирующего эксперимента:

1. Непосредственно образовательная деятельность. В течении 2 недель мной проводились уроки по предметам: изобразительное искусство, ручной труд, чтение, на которых я делала акцент именно на восприятии цвета. В процессе занятий мной выделялись этапы урока, на которых я акцентировала внимание на цветовых компонентах занятий и реализовывала поставленные задачи. Так, на уроках изобразительного искусства обучающиеся учились не только различать основные и дополнительные цвета, но и находить их в природных объектах, различать цветовую гамму в картинах известных художников Г. Волкова «Золотая осень. Тихая речка», В. Паленова «Золотая осень» и Чарльза Уайта. Богатство красок известных произведений несёт не только информационную нагрузку, но и вызывает эмоциональный отклик у обучающихся, заинтересовывая их обратить своё внимание на окружающий мир. Кроме того, в процессе занятий по изобразительному искусству обучающиеся учатся работать с красками (акварель, гуашь), соотносить цвет объектов на картине с тем, что хочет

перенести обучающийся на лист бумаги. В процессе работы обучающиеся знакомилась с понятиями «тёплых» и «холодных» цветов и учились различать цвета.

На уроках ручного труда проводились занятия, преследующие своей целью не только научить обучающихся различать цвета, но и сформировать умение видеть их в быту и природе на примере аппликации «Мороженное».

На уроках чтения я знакомила обучающихся с русскими народными сказками, в процессе занятия подчёркивая многообразие и полноту цветопередачи сюжетов сказок. Развивая тем самым воображение и стремление к творчеству у обучающихся.

2. Игровая деятельность. Игра является самым действенным средством коррекции психофизического развития умственно отсталых детей [36].

Поэтому значение дидактических игр в развитии восприятия цвета у обучающихся трудно переоценить. Для реализации такой формы обучения я выбрала ряд дидактических игр и проводила их с 2 раза в неделю. В процессе таких игр, обучающиеся в весёлой и непринуждённой обстановке знакомилась с оттенками цветов и получали опыт самостоятельного получения разной степени насыщенности цвета, а также закрепляли умения различать основные цвета и объединять их в группы.

3. Экскурсии и прогулки. Самый любимый вид деятельности обучающихся, приносящий им наибольшее количество опыта и положительных эмоций – это прогулки. На прогулках в школьном дворе внимание обучающихся акцентировалось на красоте природы, её многообразии и многоцветии. Они наблюдали за голубым небом, различая на нём белые облака; за белизной снега и контрастом тёмных ветвей деревьев, на которых, как напоминание о лете, остались редкие пожелтевшие листья. Они имели возможность ощутить всю холодность «холодных» оттенков.

4. Выставки детских работ. Очень мотивирующее и поднимающее самооценку обучающихся направление работы с умственно отсталыми

школьниками. Раз в неделю детские работы помещались на специально организованную доску. Это способствовало не только стремлению обучающихся к учебной деятельности, но и помогало им сделать свою работу максимально полно и творчески проявиться в ней. Полученный позитивный душевный отклик положительно сказывался на учебной деятельности и помогал обучающимся ощутить свою значимость и важность в создании убранства класса и его интерьере.

5. Праздники и досуги. Ещё один элемент школьной жизни обучающихся, где проявляется творчество и вдохновение – это подготовка к праздникам. Стремление обучающихся украсить пространство своего класса успешно реализуется через цветовые решения, и они с готовностью принимают в этом участие. Подготовка новогодних игрушек, украшение класса рисунками и аппликациями, яркими ёлочными игрушками захватывает обучающихся, те приятные воспоминания и моменты, связанные с долгожданным праздником, наилучшим образом способствуют восприятию богатой цветовой гаммы торжества и оставляют глубокий след в памяти обучающихся.

3.2. Анализ результатов реализации коррекционной работы по восприятию цвета обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения) младшего школьного возраста

Обучающиеся, которые были задействованы в констатирующем этапе экспериментального исследования были разделены на 2 группы:

- 1 группа – экспериментальная;
- 2 группа – контрольная;

В экспериментальную группу вошли: Максим Б., Вова Л., Амир А., Даша Б., Дима Б., Семён Л., Иван М., Илья М., Настя С., Серёжа Ф. Это

обучающиеся, с которыми была проведена целенаправленная коррекционная работа.

В контрольную группу вошли: Катя Л., Маша А., Миша М., Жора Т., Саша Ш., Алёша З., Костя Х., Елисей П., Иван Д., Варя Г., это обучающиеся, с которыми проводилась работа только в рамках учебной программы.

По завершении формирующего эксперимента было организовано контрольное обследование обучающихся с умственной отсталостью обеих контрольных групп, целью которого было определить эффективность коррекционной работы по коррекции восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью. Была применяема ранее используемая методика. Полученные результаты занесены в таблицу 2 и таблицу 3.

Таблица 2

Показатели уровней восприятия цвета обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в экспериментальной группе (в баллах)

Обучающиеся	Выбор цвета по образцу	Размещение по наглядному образцу	Выбор цвета при назывании взрослым	Самостоятельное название	Всего набрано баллов	Уровни
Максим Б.	10	11	10	7	38	средний
Вова Л.	8	8	9	6	31	средний
Амир А.	8	11	9	8	36	средний
Даша Б.	5	8	7	4	24	средний
Дима Б.	4	3	4	4	15	низкий
Семён Л.	9	4	6	3	22	низкий
Иван М.	3	1	2	2	8	низкий
Илья М.	9	11	9	6	35	средний
Настя С.	12	11	10	9	42	высокий
Серёжа Ф.	6	5	8	4	23	средний

При проведении **первой серии** методики было выявлено, что обучающиеся экспериментальной группы стали значительно быстрее ориентироваться в выборе цвета и коробочки (Максим Б., Амир А., Настя С., Даша Б., Вова Л.) повысилась мотивация, обучающиеся вели себя более

уверенно, с большим интересом заполняли коробочки основных цветов (Максим Б., Семён Л., Амир А., Настя С.).

При проведении **второй серии**, обучающиеся экспериментальной группы показали более высокие результаты, по сравнению с обучающимися контрольной группы. Они часто сверялись с образцом (Максим Б., Амир А., Илья М., Настя С.) и чаще распределяли цвета верно. Значительно повысили свои результаты Максим Б., Илья М., Даша Б., Семён Л., и Амир А..

Третья и четвёртая серии по-прежнему оставались для обучающихся обеих групп наиболее трудными, но обучающиеся экспериментальной (Вова Л., Серёжа Ф., Илья М., Иван М.) смогли улучшить свои результаты. Многие обучающиеся при выполнении третьей серии торопились, сбивались, показывали неправильный цвет, но обучающиеся экспериментальной группы: Илья М., Максим Б. быстро замечали свои ошибки и самостоятельно или при повторном назывании цвета находили нужный кружок.

Таблица 3

***Показатели уровней восприятия цвета обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контрольной группе
(в баллах)***

Обучающиеся	Выбор цвета по образцу	Размещение по наглядному образцу	Выбор цвета при назывании взрослым	Самостоятельное название	Всего набрано баллов	Уровни
Катя Л.	11	5	9	5	30	средний
Маша А.	3	2	3	1	9	низкий
Миша М.	6	5	6	5	22	низкий
Жора Т.	5	3	5	4	17	низкий
Саша Ш.	6	4	5	5	20	низкий
Алёша З.	6	4	5	3	18	низкий
Костя Х.	8	9	6	4	27	средний
Елисей П.	6	8	8	7	29	средний
Иван Д.	5	2	6	3	16	низкий
Варя Г.	4	2	4	3	13	низкий

По сравнению с обучающимися экспериментальной группы, обучающиеся контрольной группы, с которыми целенаправленная

коррекционная работа не проводилась, показали результаты ниже. Здесь обучающиеся в **первой серии** исследования по-прежнему путали коробочки светлых оттенков, хаотично складывая в них кружки разных оттенков. Маша А., Алёша З., Варя Г. часто соединяли светлые оттенки, складывая их в одну коробочку

Часть обучающихся контрольной группы во **второй серии** показали незначительное улучшение показателей: Иван Д., Миша М., Елисей П., Маша А. Но они часто отвлекались и редко обращались к образцу. Некоторые обучающие снизили свои показатели по сравнению с констатирующим экспериментом: Катя Л., Жора Т., Маша А.. Отмечалась также сниженная мотивация при выполнении задания.

При проведении **третьей и четвёртой серии**, обучающиеся Катя Л., Костя Х., Елисей П. показали незначительное улучшение показателей при назывании основных и дополнительных цветов. При назывании оттенков обучающиеся контрольной группы по-прежнему затруднялись отвечать и самостоятельно подбирать цвета.

В целом обучающиеся контрольной группы показали незначительное улучшение своих показателей в знании основных и некоторых дополнительных цветов. По-прежнему, отмечались затруднения при определении оттенков.

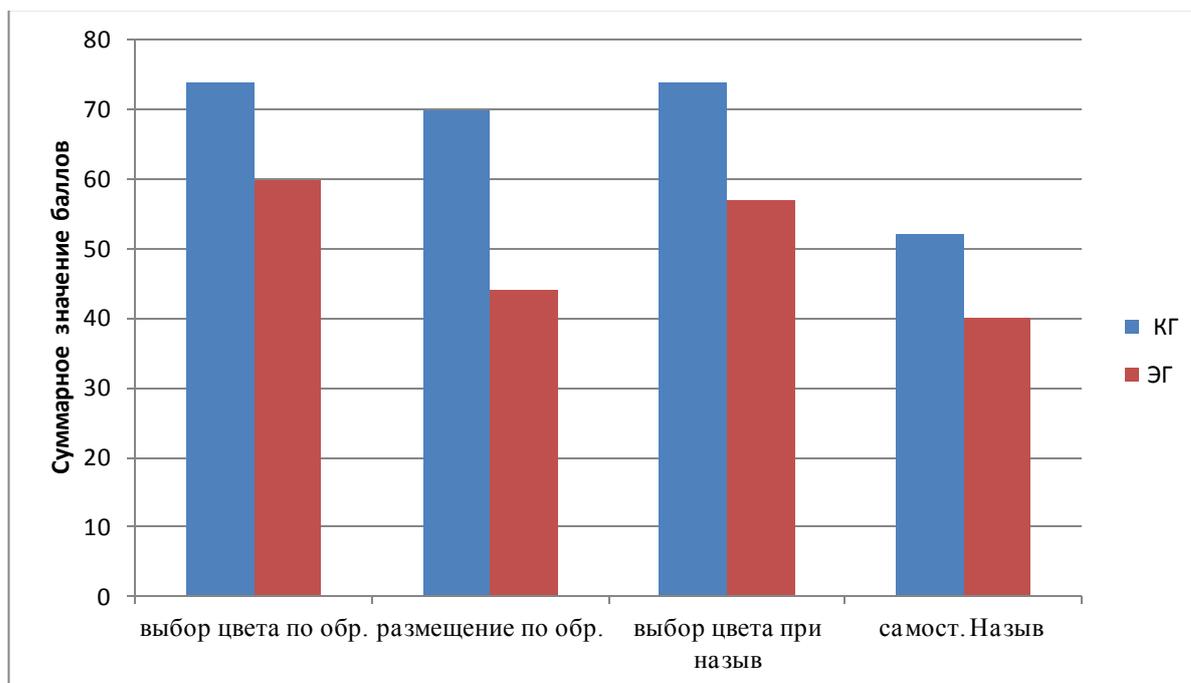


Рис. 2. Показатели уровней восприятия цвета обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения экспериментальной и контрольной групп)

На гистограмме (рис. 2) данные изменения выглядят следующим образом и характеризуют уровень восприятия цвета обучающимися с нарушением интеллекта. Значения показателей экспериментальной группы выше показателей контрольной группы, что является доказательством успешности проведённой коррекционной работы.

Таблица 4

Показатели количественного отношения обучающихся по уровню восприятия цвета в экспериментальной и контрольной группах

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
высокий	1	-
средний	6	3
низкий	3	7

По данным таблицы 4 можно сказать, что в экспериментальной группе показатели стали выше. Об этом свидетельствует то, что количество обучающихся пребывающих на низком уровне уменьшилось до 3-х человек, тогда как в контрольной группе на низком уровне по-прежнему оставались 7

человек. Увеличилось количество обучающихся, находящихся на среднем уровне до 6. И даже один обучающийся показал высокий уровень восприятия цвета

Таблица 5

Показатели сравнительного отношения результатов констатирующего и контрольного обследования обучающихся экспериментальной группы по развитию и формированию восприятия цвета

Уровни	Было (кол-во человек)	Стало (кол-во человек)
Высокий	-	1
Средний	4	6
Низкий	6	3

При сравнении результатов констатирующего и контрольного обследования обучающихся экспериментальной группы можно увидеть, что обучающиеся значительно улучшили свои результаты, увеличилось количество обучающихся пребывающих на среднем уровне восприятия цвета до 6. И, напротив, уменьшилось количество обучающихся, находящихся на низкой отметке до трёх. О чем свидетельствуют данные таблицы 5.

Таким образом, видно, что предложенные приёмы работы с младшими школьниками в учебной и досуговой деятельности повышают уровень восприятия цвета, оптимизируют процесс получения информации обучающимися и делают обучение целенаправленным и эффективным.

3.3. Рекомендации по развитию восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста в учебной деятельности

Проведя анализ научной литературы, опираясь на педагогический опыт учителей-практиков, можно утверждать, что восприятие цвета несомненно

является одним из ведущих процессов познания мира для обучающихся. И способность различать и узнавать цвет помогает им не видеть мир цветным, но и выразить своё к нему отношение, испытывать чувства и проявлять себя творчески в различной деятельности.

Для высокой эффективности процесса восприятия цвета приходится считаться не только с психофизиологическими особенностями обучающихся с умственной отсталостью, но и учитывать их мотивацию, заинтересованность, способности и таланты.

Для наибольшей результативности развития художественно-творческих способностей необходимо строить занятия таким образом, чтобы каждый обучающийся находил в них много интересного для себя. Цель таких занятий – создавать устойчивую мотивацию, стремление отразить своё отношение, настроение в образе, в цвете.

Собственно в образовательной деятельности очень важна роль индивидуальной работы, показывающей наибольший эффект на начальном этапе обучения. Суть процесса индивидуальной работы в том, чтобы создать наиболее тесный эмоциональный контакт между педагогом и обучающимся, своеобразную безопасную для обучающегося среду. Таким образом, именно в индивидуальной деятельности есть возможность эффективно и полно отработать умения и навыки под контролем педагога. На дальнейших этапах обучения переход к работе в малых группах (2 – 3 обучающихся), а затем – в подгруппах (5 – 6 обучающихся).

При этом нельзя недооценивать бытовую и игровую деятельность обучающихся. Как поле для максимального обогащения чувственного опыта через восприятие богатого комплекса различных свойств и сторон явлений бытовой и общественной жизни, природы, мира вещей. Суть этого процесса заключается в решении задач целостного восприятия мира через освоение свойства предметов (сведения о названии и назначении предметов, испытание ощущений от соприкосновения с ними – тяжести, характера поверхности предметов); через освоение пространства (класса, задания

школы, школьной площадки); через эстетику быта (рабочего места); через знакомство с природой и её свойствами (свойства воды, земли); в ходе подвижных игр и развлечений.

Таким образом, формирование сенсорно-перцептивной деятельности обучающихся осуществляется в процессе работы по всем разделам программы.

Кроме занятий непосредственно по сенсорному воспитанию, очень эффективно проводить дидактические игры и упражнения по развитию восприятия. Данные мероприятия безусловно будут полезны в ходе занятий по другим разделам программы (изобразительная деятельность, конструирование, развитие речи, физическое и музыкальное воспитание и др.).

Особенность восприятия цвета заключается в том, что данное свойство (цвет) не может быть выделено путём проб и ошибок, в отличие от процесса восприятия формы и величины. Цвет должен быть обязательно распознан зрительным анализатором. На начальном этапе определения идентификации цвета на первый план примеривание – процесс приложения, целью которого является сопоставление цветов (когда два цвета плотно прикладывают друг к другу, и обучающийся имеет возможность увидеть их одинаковость или непохожесть). В самом начале таких упражнений целесообразно использовать предметы резко отличающиеся друг от друга по цвету, чтобы пробудить данный навык и закрепить его ситуацией успеха у обучающихся. Со временем различие цветового спектра прикладываемых цветов будет менее интенсивным, и будет увеличиваться расстояние между сопоставляемыми цветами.

С того момента, когда навык цветоразличения при непосредственном контакте с цветовым объектом будет достаточно развит можно брать в работу задания, связанные с выбором цвета по образцу. Упражнения нацеленные на процесс усвоения названий цветов следует в заключительном этапе данной работы. В процессе восприятия цвета и на его основе

формируются и представления о цвете. Именно благодаря данным представлениям обучающиеся смогут использовать цвет в своей учебной деятельности (изобразительной, трудовой, игровой). Кроме того, представления о цвете помогут обучающимся использовать цвет в быту (например, понимать сигналы светофора).

Целесообразно применять игры на классификацию предметов по цвету, это могут быть занятия с мозаикой, изготовление аппликаций, раскрашивание по образцу, по данной инструкции, игры на запоминание ряда предметов разного цвета.

Одной из основных целей работы по развитию восприятия цвета является применение в речи обучающихся прилагательных, обозначающих основные цвета и их оттенки:

- желтый – светло-жёлтый, тёмно-жёлтый;
- зелёный – светло-зелёный, тёмно-зелёный
- красный – розовый;
- синий – голубой;
- коричневый – бежевый;
- чёрный – серый.

Для того, чтобы запоминание цветов проходила легче и эффективнее возможно построение ассоциативных цепочек: голубой – как небо, жёлтый – как лимон, серый – как мышка, тучка; оранжевый – как апельсин, коричневый – как шоколад, зелёный – как трава.

Значительную помощь в усвоении понятий о цветах (зелёном, оранжевом, коричневом, розовом, голубом, сером, бежевом) могут оказать опытные упражнения по смешиванию красок основных цветов. Данная практическая деятельность вызывает у обучающихся положительные эмоции и помогает закрепить данный навык на практике.

- синий + жёлтый = зелёный;
- жёлтый + красный = оранжевый;
- красный + зелёный = коричневый;

- белый + красный = розовый;
- белый + синий = голубой;
- белый + черный = серый;
- белый + коричневый = бежевый.

Но всё же одним из важнейших направлений в работе по развитию восприятия оказывается создание целостного образа предмета. И в этом очень помогает изобразительная деятельность обучающегося – аппликация, лепка, рисование, но лишь на определенном уровне развития самого целостного восприятия. Там, где восприятие ребенка находится на низком уровне, сама изобразительная деятельность еще не может возникнуть или возникает путем неосмысленного усвоения штампов и не может служить его развитию. То есть, перед тем как проводить занятия по непосредственно изобразительной деятельности необходимо пройти все этапы знакомства с цветом и его осмысления.

В процессе проведения занятий по развитию восприятия, по созданию целостного образа предмета, по конструированию, лепке, аппликации и рисованию у обучающихся с умственной отсталостью происходит постепенное формирование все более правильных, четких и достаточно дифференцированных образов предметов.

Таким образом, можно говорить о необходимости комплексного подхода к процессу коррекционно-развивающей работы по формированию представлений о цвете. Важно подчёркивать необходимость способностей обучающихся смотреть и видеть, слушать и слышать, ощущать и воспринимать всеми своими анализаторами и их совокупностью. Это неизменно ведёт к обогащению жизненного опыта обучающихся, расширению их кругозора (на занятиях по ознакомлению с окружающим и развитию речи, на экскурсиях). Данные занятия можно считать основными по коррекции и развитию восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью с учетом их психофизиологических особенностей и степени интеллектуального дефекта.

Именно психофизиологические особенности данной группы обучающихся играют ведущую роль в построении хода занятий и их наполненности. Такие особенности обучающихся, как пассивность восприятия, узость и неустойчивость внимания, бедность словаря, неполноценность чувственного опыта, вызванная интеллектуальной недостаточностью, вносят серьёзные корректировки в постановку целей и задач занятий.

Основными из этих задач являются:

1. Формирование интереса к работе с цветом;
2. Ознакомление обучающихся с понятиями основных цветов;
3. Обучение цветоразличению основных цветов, умению нужной цвет из множества других цветов;
4. Формирование умений называть основные цвета, анализировать цвет предмета, дифференцировать и сравнивать предметы по цвету;
5. Способность подбирать и передавать в рисунке цвета реально существующих предметов действительности;
6. Формирование у обучающихся представлений об окружающем нас разноцветном мире. Эти представления в ходе занятий уточняются, конкретизируются в процессе наблюдений, экскурсий, бесед.

Коррекционно-развивающие задачи:

1. Развитие и коррекция восприятия и представлений о цвете у обучающихся с умственной отсталостью;
2. Развитие и коррекция мелкой моторики;
3. Обогащение словарного запаса и расширение кругозора;
4. Активирование психических процессов.

При проведении занятий по коррекции и развитию представлений о цвете обучающимся предлагаются всевозможные игры и упражнения с основными цветами, изготовление поделок из разноцветного материала и различных фактур, а также изготовление рисунков различными изобразительными средствами (цветными карандашами, мелками, гуашью,

акварелью) и в различных художественных техниках. Обязательно необходимо закрепление полученных на занятиях знаний в повседневной жизни.

Большое значение в работе по теме «Цвет» имеет помощь педагога, а именно сопровождение обучающихся на всех этапах занятия, строгое соблюдение очередности данных этапов и соответствие поставленным целям и задачам. Последовательный переход от одного этапа к другому, с пояснениями учителя помогает осмыслению процесса работы с цветом. То есть исключается вероятность подражания и механического запоминания, обучающийся чётко понимает что за чем идёт, старается выполнять задание наиболее чётко, получая положительное эмоциональное подкрепление. В каждом конкретном занятии используется свой, красочно оформленный материал, объединенный общим цветом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы показал, что у обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста наблюдается снижение уровня восприятия цвета и цветовых ощущений.

Восприятие цвета для обучающихся является необходимым условием правильного формирования представлений об окружающем мире, эмоциональной составляющей отношения к окружающей действительности и способности творчески проявляться. Т. е. способность воспринимать цвет и использовать его в процессе обучения является необходимым условием успешности этого самого обучения. Одной из задач, которые должны решаться в начальной школе, является создание условий для формирования процесса восприятия цвета, коррекции имеющихся нарушений и способности использовать полученные знания в повседневной жизни.

Развитие и коррекция способности воспринимать цвет – это процесс длительный, кропотливый и целенаправленный. Проведенные эксперименты позволили найти эффективные способы и приёмы работы с обучающимися с умственной отсталостью по развитию и формированию восприятия цвета. Подобранные методы, приёмы и формы работы позволяют формировать и совершенствовать способность обучающихся узнавать известные им цвета, называть их и находить в окружающем мире. Основными приёмами работы по коррекции восприятия цвета явились непосредственно учебная деятельность (использование на уроках занимательного, цветового материала), игровые формы работы (различные дидактические игры, физ. минутки), внеурочная деятельность (экскурсии на природу, цветовое оформление класса).

Над формированием и развитием восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью в младших классах важно работать не только на уроках, но и на внеурочной и внеклассной деятельности, а так же дома, в

семье, поскольку семья является не маловажным фактором в развитии обучающегося, его социализации в обществе. Именно комплексный и системный подход к развитию восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью может обеспечить эффективность работы.

Кроме этого, целенаправленная коррекционная работа по формированию восприятия цвета у обучающихся с умственной отсталостью влияет на творческие способности школьников, что в свою очередь является необходимым фундаментом для самовыражения обучающихся, адекватной самооценки, формирования образа мыслей, мечтаний и желаний. Раскрашенный мир становится для обучающихся тем самым местом, где они сами могут творить и самовыражаться.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, М. А. Интеллектуальное развитие школьников в процессе ознакомления с изобразительным искусством [Текст] / М. А. Абрамова. – Якутск : Издательство ИРО МО РС (Я), 1999. – 187 с.
2. Аристотель. Физика [Текст] / Аристотель // Сочинения : в 4 т. – Т. 3 – М., 1981. – 235 с.
3. Бегли, Ш. Как развивается мозг ребёнка [Текст] / Ш. Бегли. – Лос-Анджелес : Итоги, 1998. – С. 22-36.
4. Беда, Г. В. Живопись [Текст] / Г. В. Беда. – М. : Просвещение, 1986. – 79 с.
5. Бехтерев, В. М. Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении [Текст] : Вестник психологии, криминальной антропологии и гипноза / В. М. Бехтерев. – СПб, 1910. – 50 с.
6. Бодалёв, А. А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. у,н-та, 1982. – 200 с.
7. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет [Текст] : кн. для воспитателя детского сада / Л. А. Венгер, Л. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер ; под редакцией Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
8. Выготский, Л. С. Проблема развития в структурной психологии [Текст] / Л. С. Выготский // Основы психологического развития. – М. : Педагогика, 1994. – 257 с.
9. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский ; Сост. авт. вступит., ст. и библиограф. Т. М. Янфанова. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.
10. Гёте, И. В. Учение о цветах [Текст] / И. В. Гете. – СПб. : ЛИБРОКОМ, 1920. – 202 с.

11. Головина, Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы [Текст] / Т. Н. Головина. – М. : Просвещение, 1972. – 284 с.
12. Groshenkov, I. A. Занятия изобразительным искусством во вспомогательной школе [Текст] / И. А. Groshenkov : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1993. – 175 с.
13. Захарова, Л. Из опыта художественно-эстетического воспитания [Текст] / Л. Захарова // Воспитание школьников. – 2003. – № 2. – с. 18-26.
14. Захарова, Л. П. Из опыта художественно-эстетического воспитания [Текст] / Л. П. Захарова // Воспитание школьников. – 2016. – № 2. – С. 6-12.
15. Иттен, И. Искусство цвета [Текст] / И. Иттен – М., 2001. – 10 с.
16. Комарова, Т. О. Обучение детей техники рисования [Текст] / Т. О. Комарова. – М., 1994. – 71 с.
17. Комарова, Т. С. Зарубежные педагоги о детском изобразительном творчестве [Текст] / Т. С. Комарова // Дошкольное воспитание. – М., 1991. – С. 56-58.
18. Кравков, С. В. О связях цветового зрения с вегетативной нервной системой [Текст] : Проблемы физиологической оптики / С. В. Кравков. – М. : Ленинград, 1948. – 117 с.
19. Крайг, Г. Особенности зрительного восприятия у детей [Текст] / Г. Крайг. – М., 2000. – 992 с.
20. Кудрявцева, Е. М. Изменение узнавания предметов в ходе развития учащихся [Текст] : автореф. дисс. канд. психологических наук / Е. М. Кудрявцева. – М., 1997.
21. Леонтьев, А. Н. К теории развития психики ребёнка [Текст] / А. Н. Леонтьев // Избр. произведения. – М. : Педагогика, 1983 – Т. 1. – 308 с.
22. Логвиненко, А. Д. Перцептивная деятельность при инверсии сетчатого образа [Текст] / А. Д. Логвиненко // Восприятие и деятельность. – М., 1985. – С. 34 – 47.

23. Ломоносов, М. В. Слово о происхождении света, новую теорию о цветах представляющее, июля 1-го дня 1756 года оговоренное [Текст] / М. В. Ломоносов // Избранные философские произведения. – М. : Госполитиздат, 1950. – С. 282-305.
24. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 137 с.
25. Мерло-Понти, М. Око и дух [Текст] / М. Мерло-Понти ; пер. с фр., предисл. и коммент. А. В. Густыря. – М. : Искусство, 1992. – 63 с.
26. Методика обучения рисованию, лепки и аппликации в детском саду [Текст] : учебник / под редакцией Н. П. Сакулиной. – М. : Просвещение, 1966. – 253 с.
27. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1985. – 385 с.
28. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта [Текст] / В. С. Мухина. – М. : Педагогика, 1981. – 45 с.
29. Нестерова, Т. В. Обучение учащихся с нарушенным интеллектом отображению цвета предметов в технике акварели [Текст] / Т. В. Нестерова // Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 69-74.
30. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М., 2004. – 446 с.
31. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе [Текст] : пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов пед. институтов / под редакцией В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 37 с.
32. Общая психология [Текст] : учебно-методическое пособие / под ред. Гомезо М. В. – М. : Ось-89, 2007. – 69 с.
33. Основы специальной психологии / под редакцией Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2006. – 480 с.
34. Основы специальной психологии [Текст] : учебн. пособие / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2006. – 480 с.

35. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст] / под. ред. Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.
36. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова : уч. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
37. Плотникова, Н. А. Развитие пространственного воображения методом интеграции изобразительного искусства и оригами [Текст] / Н. А. Плотникова // Нач. школа плюс До и После, 2004. – № 7. – С. 45-51.
38. Программа специальной (коррекционной) образовательной школы УШ вида: 1 – 9 класс [Текст] / под. ред. В. В. Воронковой. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2001. – 223 с.
39. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 371 с.
40. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] : уч. пособие для студ. пед. институтов / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 2003. – 192 с.
41. Рыбалко, В. Ф. Зрительный анализатор [Текст] / В. Ф. Рыбалко. – Л., 1990. – 345 с.
42. Саккулина, Н. П. Роль слова и наглядных приёмов в обучении рисованию и лепке в детском саду [Текст] / Н. П. Саккулина // Известия АПНРОШСР. 1955. – вып. 69. – С. 9-84.
43. Соколов, А. В. Посмотри, подумай и ответь [Текст] / А. В. Соколов. – М. : Просвещение, 1981. – 52 с.
44. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст] : учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. 5-е издание / Г. А. Урунтаева. – М. : Издат. центр «Академия», 2001. – 336 с.
45. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии [Текст] : пособие для студ. пед. инст., учащихся пед. училищ и колледжей, воспит. детского сада / Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. ; под. ред. Г. А. Урунтаевой. – М. : Просвещение «Владос», 1995. – 291 с.

46. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст] : в 11 т. / под ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского и В. Я. Струминского ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М., 1954. – т 2. – 645 с.
47. Федосеева, О. А. Особенности игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / О. А. Федосеева // Молодой учёный. – 2012. – № 11. – С. 489-491.
48. Флёрина, А. Е. Эстетическое воспитание дошкольника [Текст] / под ред. В. Н. Шацкой. – М. : апн РСФСР, 1961. – 302 с.
49. Шиф, Ж. И. Воображение как фактор поведения [Текст] / Ж. И. Шиф, Р. Г. Натадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1972. – 184 с.
50. Яньшин, П. В. Эмоциональный цвет. Эмоциональный компонент в психологической структуре цвета [Текст] / П. В. Яньшин. – Самара : СамГПУ, 1996. – 218 с.

