КУРСОВАЯ РАБОТА

По предмету:

«Специальная методика дошкольного воспитания»

Тема:

**«Методика проведения работы по сенсорному воспитанию в СДУ (специальное дошкольное учреждение)»**

СОДЕРЖАНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ 3

1.1 Возрастные закономерности развития сенсорики 6

1.2. Особенности развития сенсорики у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Особенности, вызванные дефектом 8

2. Методика сенсорного воспитания в СДУ 17

3. Экспериментальное исследование сенсорно-перцептивной сферы детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью 23

3.1 Задачи и методика эксперимента 23

3.2 Анализ полученных результатов 25

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 36

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 39

**ВВЕДЕНИЕ**

Актуальность темы. Многочисленные исследования особенностей и закономерностей перцептивного развития детей, проведенные З.М.Богу­славской, Л.С.Венгером, А.В.Запорожцем, В.П.Зинченко, А.А.Катаевой, Н.Н.Поддъяковым, А.П.Усовой выдвинули проблему сенсорно-перцептивного развития детей на приоритетное место.

В настоящее время происходит значительное расширение области исследования отечественной специальной педагогики и психологии за счет повышения интереса к теоретическим и прикладным аспектам воспитания и обучения детей, имеющих выраженные нарушения интеллекта. Это обусловлено, прежде всего, значительным ростом детей данной категории в обществе, а также предпринимаемыми попытками их воспитания и обучения в условиях семьи и специальных дошкольных образовательных учреждений.

Исследования, посвященные проблеме воспитания и обучения детей с выраженной умственной отсталостью, немногочисленны. К тому же исследования сенсорно-перцептивной сферы касаются преимущественно возраста детей, начинающих систематическое школьное обучение (дети 10 и более лет). В исследовании, проведенном А.А.Ереминой, косвенным образом затронуты вопросы сенсорного воспитания детей при обучении их рисованию. Отдельные данные об особенностях сенсорного развития детей с выраженной умственной отсталостью имеются и у Г.В.Цикото, ею же предложен ряд дидактических игр и упражнений для занятий с детьми младшего возраста.

Таким образом, проблема возможностей развития сенсорно-перцептивной сферы детей с выраженной умственной отсталостью является малоразрабо-танной. А между тем известно, что у этой категории детей недоразвитие именно сенсорно-перцептивной сферы менее выражено по сравнению с другими, более высокими сферами психики. Следовательно, относительная сохранность сенсорно-перцептивной сферы позволяет принять в качестве исходной базы работу по совершенствованию этой сферы, что в свою очередь позволит успешно решать задачи по воспитанию их социально-бытовой приспособленности, а, следовательно, и наметить подступы к формированию таких личностных черт, как самостоятельность, независимость и пр.

Объектом исследования являются особенности сенсорного развития ребенка дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточ­ностью.

Предмет исследования - процесс формирования сенсорно-перцептивной деятельности ребенка дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью.

Целью исследования является создание методической системы разви­тия сенсорной сферы детей дошкольного возраста с выраженной интеллекту­альной недостаточностью, воспитывающихся в специальных дошкольных учреждениях.

Для реализации поставленной цели в процессе исследования решались следующие задачи:

1. Изучить состояние теоретической разработанности проблемы сенсор­ного воспитания детей в общей и специальной психолого-педагогической литературе.
2. Исследовать особенности сенсорного развития детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью.
3. Разработать систему коррекционно-воспитательной работы, направ­ленную на развитие сенсорно-перцептивной сферы детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью.

Теоретический анализ проблемы, сформулированные цель и задачи работы определили содержание гипотезы исследования. Недоразвитие сенсорно-перцептивной сферы детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью обусловлено не только органической неполноценностью их центральной нервной системы, но и отсутствием ранней целенаправленной работы по сенсорному воспитанию. Формирование всех компонентов сенсорно-перцептивной деятельности, как мотивационно-потребностного, так и операционально-технического, будет способствовать более успешной реализации потенциальных возможностей психического развития детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью в целом.

В работе применялись следующие методы исследования: анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы, наблюдение, индивидуальный психолого-педагогический эксперимент, анализ педагогиче­ской и медицинской документации, изучение продуктов детской деятельности. Обработка материалов исследования проводилась при помощи методов математической статистики.

Теоретическая и практическая значимость работы. Исследование вно­сит вклад в психолого-педагогическое изучение особенностей сенсорно-перцептивной деятельности детей младшего возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью. Результаты могут быть использованы при чтении дисциплин, раскрывающих особенности психического развития и деятельности детей с выраженной умственной отсталостью. Материалы могут быть полезны при знакомстве студентов с особенностями воспитательно-образовательной работы в специальных дошкольных учреждениях.

Курсовая работа состоит из трех глав, заключения-вывода и списка используемой литературы.

**1. Особенности развития сенсорики у детей-дошкольников с интеллектуальной Недостаточностью**

* 1. **Возрастные закономерности развития сенсорики**

Необходимым условием психического развития ребенка является со­зревание организма ребенка, его нервной системы (Ватажина Л.А.,Зелингер И.И и др.).

Для развития восприятия особо важное значение имеет созревание ана­лизаторов (прежде всего, зрительного, слухового). Однако эти органи­ческие условия создают лишь возможности, предпосылки развития вос­приятия.

Исследования отечественных и зарубежных ученых показали наличие у новорожденных детей ряда рефлекторных реакций, свидетельствующих о готовности анализаторов к приему внешних воздействий[[1]](#footnote-1). Изучение деятельности зрительного анализатора показало наличие изменений общей двигательной активности в ответ на действие световых раздражителей. В ряде работ отечественных и зарубежных пси­хологов и физиологов (М.П.Денисова и К.Л.Фигурин, А.И.Бронштейн и Е.П.Петрова, Н.И.Касаткина и А.И.Левикова и др.) показана важная роль повышения тактильной чувствительности, слухового анализа в развитии восприятия.

Развитие приспособительных механизмов сенсорно-перцептивной сфе­ры ребенка на первом году жизни изучено рядом исследователей[[2]](#footnote-2), которые выделяют 4 возрастных периода, характеризующие сенсорное развитие детей этого возраста. Важнейшими приобретениями первого пе­риода (от рождения до конца первого месяца) является появление сле­дящего движения взора (через несколько часов после рождения); появление конвергенции (на 2-й - 3-ей неделе); зрительное сосредеточение (на 3-ей - 4-ой неделе); увеличение расстояния, с которого ребенок может следить за движущимся предметом; слуховое сосредоточение (на 2-ой - 3-ей неделе по мнению Н.Л.Фигурина и М.П.Денисовой, на 9-ый день по данным А.И.Бронштейна и Е.П.Петровой).

На протяжении второго периода (от одного до трех месяцев) по данным исследований В.М.Бехтерева, Н.М.Щелованова зрительная реакция начи­нает играть ведущую роль. Г.Л.Розенгарт-Пупко характеризует третий ме­сяц как основной в развитии зрительного восприятия ребенка первого года жизни: раздражители, отнесенные к другим рецепторным системам - слуху и осязанию - у трехмесячного ребенка вызывают зрительную реакцию (по­ворот головы на звук голоса и поиск взглядом говорящего человека; пере­мещение взгляда на случайно задетую рукой игрушку). В этом возрасте, по данным исследований, возможны выработки первых нестойких условных рефлексов на слуховые и зрительные раздражители (Л.И.Левикова, Н.И.Ка­саткин, М.О.Шрифтзетцер, Ц.П.Неманова).

Третий период (от трех до шести месяцев) характеризуется исследова­телями как период активного развития руки как органа действия и органа познания (Г.Л.Розенгарт-Пупко и др.). Первоначально появляются ощупы­вающие движения своих рук, а затем - движение руки по предмету. К кон­цу шестого месяца происходит важное изменение отношений между зри­тельным восприятием и движением руки. Зрительное восприятия вызывает движения руки и регулирует их протекание в отношении направления и формы. В этот же перид (с четвертого месяца) становится возможным по­лучать устойчивые дифференцировки световых (Н.И.Касаткин) и звуковых (Н.П.Нечаева, А.М.Левикова и др.) раздражителей.

Основное новообразование четвертого периода (с шести до двенадцати месяцев) - связывание движений в определенной последовательности под контролем воспринимающего органа и формирование двигательных сис­тем. Появляется воспроизведение предъявленного образца, моделирование внешнего воздействия[[3]](#footnote-3). Исследования показали возможность выработки устойчивых дифференцировок у детей этого возраста: тонкой дифференцировки звуков по высоте в возрасте 6-7 месяцев (Н.П.Нечаева); дифференцировки основных цветов спектра на 8-м месяце (М.П.Де­нисова, Н.Л.Фигурин); зрительное различение глубины, начиная с 6,5 меся­цев (Дж.Гибсон).

Таким образом, общее значение первых месяцев жизни для сенсорного развития ребенка заключается главным образом в подготовке анализаторов к предметному восприятию внешнего мира, в приспособлении их работы к особенностям внешних воздействий.

Исследования развития детей второго-третьего года жизни показывают, что развитие сенсорных функций ребенка этого возраста определяется предметной деятельностью (Ш.А.Абдуллаева, С.Л.Новоселова, Н.М.Щелованов и др.). Внешние свойства предмета при этом перестают определять собой действие, они, с одной стороны, дают возможность узнать предмет, а с другой - должны быть учтены при выполнении предметного действия. В результате проведенных психолого-педагогических иссле­дований установлено, что основной линией сенсорного развития детей второго-третьего года жизни является формирование восприятия отно­шений между предметами по их внешним свойствам в ходе овладения практической деятельностью[[4]](#footnote-4).

В настоящее время исследования в области психологии и педагогики умственно отсталых детей сосредоточены на изучении детей, имеющих умственную отсталость в степени дебильности. Поэтому мы считаем целесообразным начать анализ современного состояния особенностей сенсорно-перцептивного развития именно этой категории детей. Другой причиной, побудившей пойти нас по этому пути, является малочисленность исследований особенностей восприятия детей с выраженной интеллекту­альной недостаточностью и практически полное их отсутствие в отношении этой категории детей младшего возраста. Мы можем лишь предположить, что все выявленные исследователями особенности и недостатки сенсорно-

перцептивного развития будет иметь место в еще более выраженной форме у детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недоста­точностью.

**1.2. Особенности развития сенсорики у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Особенности, вызванные дефектом**

В работах по специальной психологии умственно отсталых детей, под­черкивается, что основным признаком олигофрении является недоразвитие познавательной стороны деятельности. Недоразвитие и недостатки позна­вательной деятельности проявляются и в сенсорно-перцептивном освоении умственно отсталыми детьми окружающего мира. Психофизиологические исследования выявили ряд особенностей в развитии восприятия детей, имеющих умственную отсталость в степени дебильности. Показано, что патологическая инертность и слабость нервных процессов умственно от­сталых детей выступает основой нарушения эмоционального общения со взрослым на первом году жизни; в этот же период отмечается отсутствие интереса к игрушкам, отсутствие активного хватания (Е.Н.Мастюкова, А.А. Катаева).В результате этого у детей оказывается несформированной зрительно-двигательная координация, отсутствует ориентировка на свойства в действиях с предметами.

Изучение особенностей процесса развития восприятия у детей с ин­теллектуальной недостаточностью второго-третьего года жизни показало отсутствие существенных изменений в развитии восприятия, дети остаются индифферентными к окружающему их предметному миру, не происходит развития сотрудничества со взрослыми, которое остается в зачаточном состоянии. Это приводит к тому, что у умственно отсталых детей этого воз­раста в самостоятельных действиях с предметами чаще всего отсутствует практическая ориентировка, т.е. действия являются хаотическими, либо жестко направляются со стороны взрослого (А.А.Катаева, Э.Кулеша).

В исследованиях показано, что началом становления перцептивных дей­ствий для умственно отсталых детей является дошкольный возраст, поскольку в это время у детей пробуждается интерес к предметам окружа­ющего мира. Так, А.А.Катаева считает пятый год жизни «переломнным в развитии умственно отсталого ребенка»[[5]](#footnote-5), так как именно в этом возрасте формируется выбор предметов по образцу по цвету, форме, вели­чине, то есть восприятие тех свойств предметов окружающего мира, которые основаны на перцептивной ориентировке. Кроме того происходит определенный учет свойств объектов в действии с дидактической иг­рушкой. Однако это проявление лишь некоторой общей тенденции в раз­витии восприятия, а к концу дошкольного возраста, по мнению А.А.Ка­таевой, «лишь немногим более половины умственно отсталых детей дости­гают уровня развития восприятия, с которого нормально развивающиеся дети начинают дошкольный возраст»[[6]](#footnote-6).

Дальнейшие исследования А.А.Катаевой (1980) выявили и такую харак­терную черту восприятия умственно отсталых детей, как способность вы­делять и дифференцировать внешние свойства предметов в тех случаях, когда восприятие является «целью» их деятельности. Если же восприятие становится «средством» для осуществления более широкой деятельности, умственно отсталые дети затрудняются в проведении даже элементарных сенсорных операций. Кроме того, еще в исследованиях Г.В.Цикото (1971) был выявлен тот факт, что при решении задач дифференцировки, иденти­фикации и наглядного обобщения в условиях наиболее мотивированной для детей деятельности (игровой) умственно отсталые дошкольники пользуются примитивными способами решения предлагаемых задач. Следствием этого является большое количество ошибок при выполнении такого рода заданий. Еще большие затруднения выявлены у детей в использовании тех или иных представлений. Лишь к 7-8 годам представления умственно отсталых детей достигают того уровня развития, который оказывается достаточным для решения элементарных наглядно-образных задач. Таким образом, была отмечена необходимость осуществления целенаправленного сенсорного воспитания и выделения специальных задач развития сенсорно-перцептивной сферы в рамках формирования основных видов детской деятельности.

Изучение особенностей сенсорно-перцептивной сферы умственно от­сталых дошкольников выявило заметные нарушения последовательности формирования перцептивной ориентировки: часто в арсенале до­школьников с нарушением интеллекта отсутствуют поисковые пробы, а реализуются манипулятивные действия. Кроме того, от действий хаотичс-ких, неадекватных, умственно отсталые дети зачастую переходят к зри­тельному соотнесению (выбору по образцу). Однако при возникновении за­труднений дети не переходят ни к примериванию, ни к пробам, действия становятся хаотическими, неадекватными, либо вообще прекращаются, что объясняется, в частности, особенностями усвоения умственно отсталыми детьми сенсорного опыта.

В ряде психолого-педагогических исследований выявлены некоторые особенности сенсорно-перцептивной сферы умственно отсталых детей к началу школьного обучения. Так, по данным К.И.Вере-сотской и др., время, которое требуется для оптимального восприятия нор­мальному ребенку, обычно бывает недостаточно ребенку-олигофрену (за­медленное протекание восприятия). Установлены и другие нарушения. И.М.Соловьев указывает на малую дифференцированность восприятия: образ восприятия беден деталями, так как ребенок не замечает некоторых частей и свойств объектов, что приводит к схематическому, упрощенному отражению объектов. Еще более затруднено восприятие ситуации: умст­венно отсталый ребенок замечает в ситуации значительно меньше объектов и свойств, чем его нормально развивающийся сверстник (М.М.Нудельман). Экспериментально доказана еще одна важная особенность восприятия умтвенно отсталого ребенка - затруднение структурного объединения воспринятого содержания. Там, где необходима интеллектуальная способность ребенка для объединения элементов в структурное целое, процесс восприятия затрудняется.

В целом ряде работ, посвященных изучению особенностей сенсорного развития детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, отмечается возможность усвоения детьми сенсорных эталонов. Этому способствует речевое развитие и усвоение слов, обозначающих эталонные свойства и отношения. В некоторых случаях выбор на основе слова оказывается у умственно отсталых дошкольников более развитым, чем выбор по образцу[[7]](#footnote-7). Это связано с тем, что слово указывает на свойство, подлежащее восприятию, дает фиксированный эталон. Вместе с тем исследователи отмечают отсутствие активных речевых высказываний и побудительных мотивов в процессе перцептивной деятельности детей с нарушением интеллекта (Е.А.Стребелева). Кроме того, по данным С.И.Давыдовой, С.Г.Ким, усвоение слов-названий сенсорных свойств и эталонов далеко не всегда приводит к тому, что умственно отсталые дети могут учитывать внешние свойства предметов при решении более сложных задач. Результаты проведенных экспериментальных исследований свиде­тельствуют о сложном взаимоотношении восприятия и мышления умствен­но отсталых детей.

Таким образом, несмотря на определенные сложности при проведении исследований восприятия детей дошкольного возраста (О.П.Гаврилушкина, 1976: А.А.Катаева, 1977), был накоплен достаточный экспериментальный и практический материал, свидетельствующий о нарушении всех компонен­тов перцептивной деятельности умственно отсталых дошкольников. Далее при сохранных функциях анализаторов происходит нарушение и потребностно-мотивационной, и операционально-исполнительской стороны, что требует специальной коррекционной работы. В системе коррекционно-воспитательной работы специальных учреж­дений для детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью во­просы организации трудового обучения являются наиболее разработан­ными. Опыт практической работы воспитателей и учителей, а также про­веденные теоретические исследования позволили выделить ряд особен­ностей деятельности, характерных для детей с выраженной умственной отсталостью. Установлено неумение планировать ход выполнения задания и подбирать рациональный способ реализации плана, нарушение контроля за выполнением действий, несогласованность практической и речевой деятель­ности (попытка речевой регуляции действий приводит к затруднению выполнения даже хорошо автоматизированного навыка)[[8]](#footnote-8).

Анализ имеющихся в нашем распоряжении литературных данных поз­воляет сделать предположение о том, что названные выше особенности являются характерными и для других видов деятельности детей с выра­женной интеллектуальной недостаточностью, в том числе, перцептивной.

Недоразвитие перцептивной деятельности детей-имбецилов весьма не­однородно. Имея формально сохранные анализаторы как анатомо-физиологические предпосылки для получения сенсорной инфор­мации, глубоко умственно отсталый ребенок «слушает, но не слышит, смотрит, но не видит» (Э.Сеген). Зачастую глубокое недоразвитие позна­вательной деятельности таких детей усугубляется госпитальными факторами, скудностью и ограниченностью внешних впечатлений. Если мир внешних впечатлений, раздражителей, как один из стимулирующих психику факторов недостаточен, дети становятся безынициативными (Ватажина А.А.,Малинкин Н.С.)[[9]](#footnote-9).

Это приводит к своеобразию в формировании предметной, речевой, игровой, изобразительной деятельности. Так, в частности, в исследовании М.В.Бирюковой были выявлены некоторые особенности игры дошкольников с выраженной интеллектуальной недоста­точностью. Дети данной категории плохо понимают и соблюдают условия игры. Лишь в созданных взрослым игровых ситуациях, опирающихся на эмоциональную сферу детей удалось достигнуть некоторых изменений: при использовании хороводных и подвижных игр с песенным сопровождением оказалось доступным поэтапное усвоение игровых действий. В результате дети сумели приобрести навыки адекватного поведения, овладели элемен­тами игровых действий, начальным общением со сверстниками и фрагментарными речевыми проявлениями.

Как: уже отмечалось, исследования восприятия детей с выраженной интелектуальной недостаточностью являются немногочисленными и посвя­щены преимущественно изучению сенсорно-перцептивной сферы детей школьного возраста (10-14 лет). Авторы отмечают, что у детей с выра­женной умственной отсталостью развитие совершается по основным об­щим закономерностям: от восприятия к представлению, и, далее к нагляд­но-действенному, наглядно-образному и элементам понятийного мышления

 Вместе с тем, в исследованиях отмечается, что сенсорно-перцептивная сфера ребенка с выраженной интеллектуальной не­достаточностью отличается качественным своеобразием всех ее структур­ных элементов. Так, исследователи отмечают резкое понижение активности ориентировочной деятельности. Работы А.Л.Гамбурга показали, что у большинства детей на скрытый звуковой раздражитель вместо ориентировочной возникает оборонительная реакция, носящая диффузный харак­тер. Причем повторные раздражители каждый раз воспринимаются как новые, т.е. не наступает адаптация. Кроме того, отмечается и такая особенность, как «блуждающий тип» поисковых движений глаз и более оперативные и успешные движения глаз в горизонтальном направлении при восприятии зрительной информации (Бабанкова Р.Д., Кудряшов В.В.). Это, на наш взгляд, свидетельствует о значительном запаздывании развития восприятия по срокам, так как общеизвестен факт, что именно слежение за предметом, который перемещается в горизонтальном направлении является онтогенетически более ранним по сравнению с вертикальным или другим видом направления.

В целом ряде работ отмечается смещение системы потребностей: сла­бость потребностей более высокого уровня - познавательной и др. Сниженная активность, моторная недостаточность и черезмерная опека родителей - все это приводит к нарушениям в овладении пред­метным действием. Освоение предметных действий у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью затруднено. Одной из причин этого является крайняя бедность чувственной информации, служащей базой для умственного развития. Имея сохранные анализаторы, основная масса детей не умеет ими пользоваться.

В работах, посвященных изучению особенностей сенсорно-перцеп­тивного развития детей с выраженной интеллектуальной недостаточ­ностью, отмечается относительная их способность к соотнесению основ­ных цветов спектра, различению основных геометрических форм, диф­ференциации предметов по величине (Еремина А.А., Цикото Г.В., Радышева И.Г.). Вместе с тем исследователи выявили качественное своеобразие этого процесса у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью.

Исследования Цикото Г.В. показали способность умственно отсталых детей различать цвета при небольшом количестве предметов (имея перед собой 2-6 предметов двух цветов, дети способны отдифференцировать даже сходные цветовые оттенки). Основные ошибки, заключает автор, связаны с неумением переработать получаемую информацию: глобальное, не-расчлененное восприятие, отсутствие анализа и сравнения приводит к за­труднениям восприятия не только усложненного, но и простого материала.

Однако и при выраженной интеллектуальной недостаточности возможна ориентировка. Изучение формирования у этой категории детей наглядно-конструктивных операций, проведенное А.В.Бабушкиной, пока­зало возможность принятия помощи детьми в ситуации, когда не предъя­вляются требования к быстроте и самостоятельности на первых этапах де­ятельности (8).

Имеющиеся в литературе данные о развитии сенсорной сферы детей с глубоким нарушением интеллекта младшего возраста весьма бедны. Одной из наиболее разработанных проблем в современных медико-биологических и психолого-педагогических исследованиях аномального развития за рубе­жом является проблема сенсорно-перцептивного развития и социальной помощи детям с болезнью Дауна[[10]](#footnote-10). Наряду с констатацией нарушений зрительного анализатора (косоглазия, снижение остроты зрения и т.п.) выдвинуты предположения о том, что решающую роль в нарушениях вос­приятия играет нарушение перцептивной деятельности, то есть деятельно­сти, направленной на извлечение сенсорной информации о мире. Так, исследования результатов зри­тельного и осязательного восприятия формы предмета, проведенное ука­занными авторами, показали недостаточность тактильного восприятия у детей с болезнью Дауна.

В данных исследованиях не указаны способы опе­рирования ребенка с объектами, хотя в работах Дэвидсона, З.М.Богуславской и др. определено, что успешность выпол­нения заданий на идентификацию форм зависит не только от сложности предъявляемого стимула, но и от владения способами обследования пред­мета. Попытка сопоставить результаты зрительного и осязательного вос­приятия была предпринята Ф.Анвар. Лучшие результаты

были получены при осязательном восприятии. Однако анализ методики проведения эксперимента, выполненный Б.Стрэтфордом и Д.Лейн, пока­зал, что Ф.Анвар сама укладывала пальцы детей, чем облегчала получение информации.

Выявлена тенденция в предпочтении зрительных стимулов (геомет­рических фигур) детьми раннего возраста с болезнью Дауна. Так, показано, что младенцы-Дауны фиксируют свое внимание лишь на отдельных особенностях зрительно воспринимаемого объекта, а нормально развивающиеся дети того же возраста улавливают большее количество таких особенностей. Кроме того, установлено предпочтение простых стимулов и избегание сложных изобразительных конфигураций, причем такое предпочтение сохраняется у данной категории детей и в более поздних возрастах.

Таким образом, исследования показывают, что у детей раннего и до­школьного возраста с нормальным и нарушенным интеллектом имеются органические предпосылки сенсорного развития в виде природных анатомо-физиологических особенностей анализаторных систем. Однако уста­новлено, что этих предпосылок недостаточно для самостоятельного первоначального освоения ребенком человеческого опыта. Кроме приспо­собления деятельности анализаторов к особенностям окружающего мира необходимо специальное обучение - целенаправленный процесс сенсорного воспитания как в норме, так и при нарушениях интеллектуального развития.

Первым педагогическим произведением, в котором дана оценка роли чув­ственного опыта в развитии и воспитании ребенка, по мнению исследователей истории педагогики, явилась «Материнская школа» Яна Амоса Каменского, в которой противопоставлено «действенное» воспитание словесному и учиты­вается необходимость организации восприятия детьми явлений внешнего мира посредством всех органов чувств. Эти идеи получили свое дальнейшее развитие в его работе «Мир чувственных вещей в картинках».

Попытка опоры на чувственный опыт ребенка осуществлена П.Песталоцце в его «Азбуке зрительных восприятий», а также при овладении письмом и счетом.

В более разработанной форме задачи сенсорного воспитания нашли свое отражение в педагогике детского сада, созданной Ф.Фребелем. Им разрабо­тана последовательная система ознакомления детей с формой, цветом, вели­чиной и другими качествами предметов через пособия и «дары». Развитие восприятия во всех этих системах включалось в более общую систему и под­чинялось ее задачам, например в работу по распознаванию все более услож­ненных качеств предметов.

Дидактические игры О.Декроли также следует отнести к перечисленным выше «содержательным», или прагматическим системам сенсорного воспи­тания, которые противопоставляются «формальным».

Тем не менее, в 20-гг. нашего века Е.И.Тихеева, опираясь на результаты психологических исследований стадий развития детского наблюдения

В.Штерна и на педагогические концепции Песталоцци и К.Д.Ушинского, разработала «искусственный» и «естественный» дидактический материал для работы с детьми над освоением формы, цвета, величины, количества и пр. Наряду с абстрактным дидактическим материалом Е.И.Тихеева предложила использовать «естественный» (шишки, цветы и пр.) и включить в сенсорное воспитание ознакомление детей со свойствами реальных предметов. В ка­честве основных методов сенсорного воспитания предлагалась «экскурсии» по помещению, в ходе которых дети знакомились с предметами посредством разных органов чувств, а также дидактические игры. Исследование дидактических вопросов овладения временными представлениями, формой и другими пространственными свойствами предметов и разработка системы дидактических игр была осуществлена Ф.Н.Блехер.

Под сенсорным воспитанием в настоящее время понимают «целенаправ­ленное совершенствование, развитие у детей сенсорных процессов (ощущений, восприятий, представлений)»[[11]](#footnote-11). Сенсорное воспитание осуществляется в повседневной жизни и на занятиях. В условиях повседнев­ной жизни, в процессе игр, труда, по мнению Н.Д. Сакулиной, Н.Н. Поддъякова, происходит целостное восприятие ребенком различных явлений и предметов окружающего мира. При этом, некоторые свойства и стороны явлений могут восприниматься недостаточно четко, либо не восприниматься совсем. Задачей педагогов, в данном случае, является раскрытие незамечен­ных детьми свойств окружающей действительности, причем таким образом, чтобы избежать превращение повседневной жизни в дидактический процесс.

Сенсорное воспитание на занятиях является основной формой организации детей в дидактической системе детского дошкольного учреждения. Основной задачей в этом случае выступает необходимость формировать у детей такие умения воспринимать и представлять предметы и явления, которые способствовали бы совершенствованию разнообразной деятельности (в том числе рисования, конструирования, труда в природе, звукового анализа слов и т.д.)[[12]](#footnote-12).

Систематические исследования сенсорно-перцептивной сферы, анализ ре­зультатов которых приведен выше, позволил сформулировать ряд принципиальных положений, на которых в настоящее время построена система сенсорного воспитания детей. К ним относится положение о значительном расширении по сравнению с «классическими» системами содержания сенсор­ного воспитания. Оно должно исходить не только из возможностей ребенка, но осуществляться с учетом развитых форм общественно полезной деятель­ности взрослых. Следующий принцип - отказ от формального характера сен­сорных упражнений и придание всей системе осмысленного содержания (т.е. углубление содержания путем введения содержательных деятельностей). Сенсорное воспитание строится как формирование обобщенных способов обследования воспринимаемых качеств, формирования обобщенных и систематизированных знаний (представлений) об этих качествах путем со­поставления их с общепринятыми сенсорными эталонами. На этой основе, в рамках сенсорного воспитания подготавливается переход от восприятия к мышлению, формируется определенная основа для последую­щей интеллектуальной деятельности.

Кроме того установлена возможность ускорения формирования сенсорных действий путем обучения ребенка проведению развернутых операций со­отнесения для обследования образца (Ш.А.Абдуллаева и др.). В дальнейшем происходит интериоризация внешних ориентировочных действий что приво­дит к формированию сенсорных действий.

**2. Методика сенсорного воспитания в СДУ**

Сенсорное воспитание ребенка первых трех лет жизни имеет своей целью обеспечение нормального развития функций анализаторов и фор­мирование восприятия предметов - чувственного познания отдельных свойств (формы, величины, положения в пространстве, звучали и т.д.) как признаков предметов, определяющих возможность и характер выполнения с этими предметами элементарных действий - хватания и манипулирования.[[13]](#footnote-13)

Основным условием правильного воспитание ребенка раннего возраста является обеспечение достаточного разнообразия внешних воздействий, организация зрительного и слухового мира, в котором существует младенец (Л.А.Венгер, Ш.А.Абдуллаева, Э.Г.Пилюгига, Н.П.Сакулина и др.). Для выполнения этого условия необходимо: соответ­ствующее оборудование помещения и особенно окружающего ребенка пространства, постоянное общение взрослого с ребенком, систематическое проведение специальных занятий.

Сенсорное воспитание на втором и третьем году жизни заключается, прежде всего, в обучении детей предметным действиям, требующим соот­несения предметов по их внешним признакам: величине, форме, положению в пространстве. Овладение знаниями о внешних свойствах предметов достигается путем соотнесения их между собой (так как на этом этапе дети еще не владеют эталонными представлениями). Исследования методистов выявили наиболее оптимальный путь овладения правильным выполнением действий - от практических проб к выполнению действий при помощи зрительного соотнесения. Специально организованные занятия с дидак­тическим материалом, дидактическими игрушками, предметами-орудиями и строительным материалом являются основной формой работы по сен­сорному воспитанию детей второго-третьего года жизни (С.Л.Новоселова, Л.Н.Павлова, Э.Г.Пилюгина и др.). Кроме того, развитие восприятия про­низывает все стороны детской деятельности: развитие движений, игровую деятельность, речевое общение, музыкальное воспитание, изобразительную деятельность и служит важнейшей предпосылкой для их дальнейшего раз­вития.

При определении содержания сенсорного воспитания исходят из развитых форм общественно полезной деятельности взрослых. При этом необходимо определить, какую роль играют в них процессы восприятия; какие стороны действительности с их помощью воспринимаются; какими способами эти процессы осуществляются и т.д.

Установив совокупное сенсорных знаний и умений, которыми ребенок должен овладеть, выясняют какие из них могут быть усвоены в данном возрасте и при каких условиях, то есть при каких педагогических воздействиях и при какой организации детской деятельности.

Сенсорное воспитание детей дошкольного возраста осуществляется в тех формах педагогической организации, которые обеспечивают формиро­вание сенсорных способностей как действенной основы общего развития ребенка. Для детей 3-7 лет такой наиболее эффективной формой орга­низации сенсорного воспитания являются формирование сенсорных про­цессов ребенка в системе продуктивной деятельности на занятиях рисова­нием, лепкой, конструированием.

Также был выявлен тот факт, что уровень ориентирования детей на вне­шние свойства объектов зависит от характера деятельности, в которую ока­зывается включенным объект в момент обследования, а не от объективных особенностей объекта. Кроме того оринтировочно-исследовательская деятельность детей разного возраста изменяется в зависимости от со­ответствия применяемых способов оперирования особенностям взятых для анализа предметов и от степени совершенства применяемого способа опе­рирования (В.П.Зинченко).

Исходя из этого определена основная задача сенсорного воспитания де­тей дошкольного возраста - формирование у детей таких умений восприни­мать и представлять предметы и явления, которые способствовали бы со­вершенствованию процессов рисования, конструирования, звукового ана­лиза слова, труда в природе и т.д.

Современные программно-методические руководства уделяют значи­тельное внимание проблеме сенсорного воспитания. Для детей раннего возраста предусмотрены специально организованные занятия по сенсорно­му воспитанию. Первоначально эта работа предполагает накопление сен­сорных представлений и предусматривает создание окружающей ребенка среды (речевые и неречевые звуки, разнообразные и в достаточном коли­честве зрительные впечатления) и специальные занятия по сенсорному вос­питанию (на первом году жизни). В дальнейшем проводят занятия, в ко­торых используют дидактические игры и упражнения со специально раз­работанными пособиями (вкладыши и решётки, цветные палочки, дидак­тические столики, втулки и пр.). Дальнейшее сенсорное развитие осущест­вляется в процессе обучения рисованию, элементарному конструированию, в процессе повседневной жизни.

В настоящее время в области психологии детского восприятия су­ществует мнение, что среди многочисленных задач сенсорного воспитания важнейшими для коррекционного обучения умственно отсталых дошколь­ников являются: создание условий, способствующих развитию у детей ши­рокой ориентировки в окружающем их предметном мире; формированию обобщенных способов обследования предметов, их свойств и отношений; усвоению необходимой сенсорной базы; своевременное и правильное сое­динение опыта со словом; формирование плана представлений (Гаври-лушкина О.П., Катаева А.А., Соколова Н.Д., Стребелева Е.А. и др.)

Ука­занные воспитательные задачи являются общими как для нормально раз­вивающихся, так и для умственно отсталых детей. Кроме того, Е.А.Стребелева, А.А.Катаева и др. выделяют специфические задачи сенсорного вос­питания, направленные на коррекцию и компенсацию нарушений сен­сорно-перцептивной сферы ребенка-олигофрена. К таким задачам отно­сятся: обеспечение возможно более раннего начала развития восприятия; ускорение темпа сенсорного развития, его интенсификация; преодоление отклонений в сенсорном развитии .

На решение этих задач направлена система сенсорного воспитания, ко­торая учитывает как особенности аномального развития так и то специфи­ческое, что несет в себе каждый вид детской деятельности для общего психического и сенсорного развития ребенка. Сенсорное воспитание осу­ществляется в ходе формирования основных видов детской деятельности, которые свойственны детям как с нормальным, так и с аномальным раз­витием - предметной, игровой, изобразительной (О.П.Гаврилушкина, А.А.Катаева, Е.А.Стребелева и др.).

В ходе специально организованных за­нятий проходит обучение умственно отсталых дошкольников выделению свойств и отношений предметов на основе усвоения детьми перцептивных действий и сенсорных эталонов. Так, в ходе обучения конструктивной дея­тельности детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта О.П.Гав­рилушкина выдвигает задачу овладения способами и действиями воспри­ятия.

Программой воспитания и обучения умственно отсталых детей до­школьного возраста предусмотрены специальные упражнения, направлен­ные на формирование умения различать, сопоставлять, выделять, груп­пировать предметы и элементов строительных наборов по форме, вели­чине, расположению[[14]](#footnote-14). Особое внимание рекомендуется уделить обуче­нию умственно отсталых детей умению обследовать предмет, анализиро­вать его, предвидеть будущий результат действия с ним. Эти умения явля­ются необходимым условием формирования ориентировочной фазы дея­тельности и во многом определяют успешность выполнения поставленной задачи.

 В процессе формирования изобразительной деятельности детей до­школьного возраста с нарушением интеллекта в подготовительном периоде обучения предлагается использовать специальные дидактические игры, на­правленные на упражнение детей в восприятии различных свойств пред­метов, а также игры по развитию зрительно-двигательной координации. В процессе проведения занятий по предметному рисованию и лепке с натуры детей учат специальному рассматриванию, наблюдению, в ходе ко­торого происходит восприятие свойств предмета. Особое место в работе занимает обучение обследованию, включающее в себя: целостное вос­приятие предмета; выделение основных частей; анализ формы, цвета, рас­положения и относительной величины частей; повторное целостное вос­приятие предмета. Правильность восприятия формы предмета обеспечива­ется проведением индивидуальной работы по формированию моделиру­ющих движений (обводка предметов по контуру перед рисованием, ощу­пывание перед лепкой) на занятиях учителя-дефектолога (О.П.Гаврилушкина).

В качестве важного условия развития сенсорной сферы выдвигается не­обходимость использования всех доступных ребенку способов передачи сенсорного опыта, подбор программных задач в соответствии с требова­ниями сенсорного развития, вне зависимости от уровня речевого развития ребенка; повседневное оформление и закрепление собственного речевого опыта ребенка в слове, создание образов представлений, которые могут быть актуализированы по слову. В систему сенсорного воспитания должна включаться специальная работа по овладению всеми способами усвоения сенсорного опыта - пониманием жестовой инструкции, подражанием, ана­лизом образца, самостоятельным анализом задачи, действие по словесной инструкции или по словесному описанию.

Анализ сложившейся практики показывает, что внедрение системы сен­сорного воспитания в практику работы специальных детских дошкольных учреждений позволило педагогам организовать систематическое целенправленное воздействие на развитие сенсорной сферы умственно отсталых де­тей, а в конечном счете сделать более эффективным обучение рисованию, конструированию и другим видам детской деятельности.

Немногочисленность исследований по проблеме сенсорно-перцептивного развития детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью выдвигает задачу по дальнейшей разработке проблемы воспитания данной категории детей. Обобщение опыта практической работы в этой области привело к созданию ряда программ сенсорного развития.

Представляет интерес система дидактических и обучающих игр, пред­ложенная М.Б.Медведевой и Т.П.Бабич. Данная система ставит своей целью развить у глубоко умственно отсталых учащихся вспомогательной школы «целенаправленное восприятие цвета, формы и величины, пред­метные представления, ориентировку в пространстве, зрительное внима­ние, аналитико-синтетическую деятельность...»[[15]](#footnote-15) и представляет собой достаточно четкую и обоснованную последовательность работы. Так, формирование представлений о величине предметов авторы предлагают проводить следующим образом: соотнесение предметов по величине, по общему объему (матрешки, пирамидки); словесное обозначение предметов по величине: покажи длинную, короткую дорожку; раскладывание предметов в порядке возрастания или убывания; локализация величины; развитие глазомера; чувство ритма; игры и упражнения на развитие зрительного внимания.

Однако, разрабатывая последовательность формирования представле­ний глубоко умственно отсталых детей о величине предметов, авторы не указали на особенности использования различных методов и приемов пе­дагогического воздействия. Кроме того, дидактическая игра является важ­ной, но не единственной формой работы по сенсорному воспитанию ребенка с выраженной интеллектуальной недостаточностью.

Тем не менее, по мнению исследователей, одним из важнейших подхо­дов к определению социально-трудового прогноза при выраженной умст­венной отсталости является способность к пространственной, временной и сенсорной ориентировке (Н.Ф.Дементьева, Н.М.Доценко, Э.В.Устинова). Вследствие этого во все существующие программы и методические реко­мендации, касающихся работы с детьми, имеющими выраженную интел­лектуальную недостаточность, включены задачи развития сенсорно-перцептивной сферы. Рекомендовано проводить работу по сенсорному воспитанию в процессе развития предметно-практической (Г.В.Цикото), изобразительной (А.А.Еремина), игровой (А.Р.Маллер) и элементарной трудовой деятельности. Основной формой работы в этом направлении является упражнение и дидактическая игра.

В заключение теоретического анализа можно сделать следующие выводы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме сенсорно-перцептивного развития и сенсорного воспитания детей дошкольного воз­раста с нормальным и дефицитарным развитием показывает, что в настоя­щее время восприятие рассматривается как особая деятельность, имеющая в структуре мотивационно-личностный и операционально-технический компонент.

1. У детей раннего и дошкольного возраста с нормальным и нарушенным

ин­теллектом имеются органические предпосылки сенсорного развития в виде природных анатомо-физиологических особенностей анализаторных систем. Однако установлено, что этих предпосылок недостаточно для самосто­ятельного первоначального освоения ребенком человеческого опыта.

 3. Развитие восприятия осуществляется в процессе сенсорного воспитания по­нимаемого в широком педагогическом смысле - как целенаправленного про­цесса, который осуществляется под руководством педагога и включает в себя все виды учебных занятий и специально проводимой воспитательной работы

 4. В педагогике имеется система сенсорного воспитания детей раннего и дошкольного возраста, однако применительно к дошкольникам с выраженной интеллектуальной недостаточностью это направление воспи­тания является малоразработанным.

**3. Экспериментальное исследование сенсорно-перцептивной сферы детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью**

**3.1 Задачи и методика эксперимента**

Основной задачей данного исследования являлось изучение актуально­го уровня развития сенсорно-перцептивной сферы детей с выраженной ин­теллектуальной недостаточностью и создание на этой основе методической системы сенсорного воспитания. Для достижения этой цели предпо­лагалось решить ряд задач. Во-первых, получить возможно более полную картину сенсорного развития детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточ­ностью. Во-вторых, определить потенциальные возможности сенсорно-перцептивного развития детей этой категории.

Изучение особенностей сенсорно-перцептивной деятельности детей с глубоким нарушением интеллекта проводилось в 2007 году на базе….

 В ис­следовании принимало участие 28 детей (16 мальчиков и 12 девочек) в воз­расте от 4 до 8 лет, в том числе.

Все дети имеют умственную отсталость. В том числе: умственная отсталость в степени легкой имбецильности зафиксирована у 10 человек, умственная отсталость в степени имбецильности - у 14 человек, умственная отсталость в степени выраженной имбецильности - у 4 человек.

Мы приняли следующий порядок эксперимента: на первом этапе особенности сенсорно-перцептивного развития изучались на основе наблюдения за детьми в ходе занятий, свободной деятельности и в процессе проведения режимных моментов. Второй этап предполагал проведение индивидуального психолого - педагогического эксперимента.

Наблюдение за свободной деятельностью детей проводилось в игровом уголке в процессе их деятельности с сюжетными и дидактическими игруш­ками. Задачей наблюдения являлось:

а) выявление наличия самостоя­тельной деятельности детей;

б) выявление уровня развития действий с иг­рушками.

Предпринятое наблюдение за деятельностью детей в процессе прове­дения режимных моментов, на занятиях и в ходе самостоятельной деятельности позволило определить оптимальное содержание и условия прове­дения психолого-педагогического эксперимента.

Изучение особенностей сенсорно-перцептивного развития детей до­школьного возраста на втором этапе проводилось в ходе индивидуального психолого-педагогического эксперимента.

Эксперимент включал задания, направленные на изучение ори­ентировочной деятельности детей по обследованию игрушек.

Эксперимент про­водился индивидуально в привычной для ребенка обстановке групповой комнаты. Каждый день перед началом эксперимента ребенку была предоставлена возможность «поиграть» с понравившейся игрушкой (мяч, колокольчик, воздушные шары, электро-музыкальная игрушка) в те­чение непродолжительного времени.

Были предложены задания, направленные на изучение ориентировочной деятельности детей по обследованию игрушек.

Данные задания представляют собой адаптированный вариант методики исследования восприятия детей раннего возраста Г.А.Урунтаевой. В пред­лагаемых заданиях особенности восприятия и обследовательские действия были изучены в ходе специфических и неспецифических манипуляций, производимых ребенком.

Материал для исследования. Для исследования подбирались две одинаковые игрушки: погремушки (шарики на ручке); пластмассовые машинки, отличающиеся по цвету (белая и красная); резиновые игрушки-кенгуру, отличающиеся по размеру (соотношение 1:3).

Задание 1. Ребенку показывали погремушку на расстоянии 30 см от его глаз. Целью данного задания являлось выявление реакции ребенка на зри­тельно воспринимаемый объект и осуществляемые при этом действия ре­бенка.

Если ребенок не захватывал игрушку, то её вкладывали в правую руку ребенка с целью изучения обследовательских действий детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью и установле­нии роли моторного компонента в активизации обследовательских дей­ствий.

В случае отсутствия реакции ребёнка взрослый медленно перемещал неозвученную погремушку на уровне глаз ребенка и на расстоянии 30 см от них от одного края стола до другого со скоростью примерно 5 сантиметров в секунду для изучения реакций детей на движущийся объект.

Задание 2. Такую же, но озвученную, погремушку взрослый показывал ребенку как и в первом задании, но через каждые 30 секунд встряхивал ее

по 5 секунд. Целью данного задания является выявление влияния под­ключения дополнительного анализатора (в данном случае - слухового) на интенсивность и качество ориентировочных действий.

В том случае, если введение дополнительного признака не побуждало ребенка к реагированию, задание продолжалось аналогично второй части первого задания, но с озвученной игрушкой. При этом первые 5 секунд взрослый проводил пассивные движения правой рукой ребенка с целью заставить звучать игрушку. Эта часть задания имела своей целью выявить значение комплексных воздействий для побуждения дошкольника с выраженной интеллектуальной недостаточностью к совершению обследова­тельских действий.

Задание 3. Ребенку показывали 2 пластмассовые машинки одновремен­но, расстояние между машинками - 5 см. Цель задания - выявление возможности самостоятельного фиксирования различий предметов по ве­личине. Предполагалось, что дети могут установить различие предметов по цвету путем приближения предметов друг к другу, и, возможно, укажут на различие по цвету экспериментатору.

**3.2 Анализ полученных результатов**

Наблюдения показали, что даже в пределах одной возрастной группы имеются значительные расхождения в степени зрелости потребностно-мо-тивационной стороны сенсорно-перцептивной деятельности и резкие раз­личия в уровне сформированности операционально-технической стороны совершаемых детьми перцептивных, игровых и бытовых действий.

В ходе наблюдения за режимными моментами было установлено, что большинству детей (25) доступны продуктивные контакты и они способны включиться в целенаправленную деятельность. Однако контакт зачастую является поверхностным, ситуативным, малоэмоциональным, а действия детей требуют постоянного контроля со стороны взрослого, как для под­держания их целенаправленности, так и для оказания помощи при со­вершении конкретных действий.

1). С детьми дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью в подавляющем большинстве случаев возможно установить продуктивный контакт и включить их под руководством педагога в специально организованную деятельность.

2). Дети способны выполнить элементарные действия по подражанию, образцу, а в некоторых случаях - по жестовой инструкции. Реже - по сло­весной инструкции.

3). Крайне недостаточен уровень развития действий, направленных на обследование предметов, выявление их внешних свойств, в процессе заня­тий, игр, выполнения режимных моментов.

4). Дети дошкольного возраста практически игнорируют внешние при­знаки предметов, включенных в деятельность; учет этих признаков является или случайным, или зафиксированным в ходе многократного повторения действий.

5). Взаимодействия между детьми являются редкими, чаще всего носят невербальный характер и отрицательную эмоциональную окраску. Отсут­ствуют элементы сотрудничества между детьми, общение строится преи­мущественно со взрослым и по его инициативе.

6). Мотивом для осуществления ориентировочно-исследовательской деятельности может служить новизна предмета, крупные размеры, яркая окраска, совершаемые с этим предметом необычные действия, а также пря­мые указания взрослого.

В результате предпринятого наблюдения были выявлены не только не­которые общие особенности сенсорно-перцептивной деятельности детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью, но и определены оптимальные условия проведения, а также содержание констатирующего индивидуального психолого-педагогического эксперимента. Продолжая изучение особенностей сенсорно-перцептивной деятель­ности этой категории детей, мы предложили детям ряд заданий, направ­ленных на изучение реакции на предметы, отличающиеся по ряду призна­ков.

Приступая к анализу результатов эксперимента, необходимо отметить, что предложенные задания были посильны для всех детей, при­влекательны и интересны для них.

Результаты выполнения испытуемыми заданий пред­ставлены в таблицах 3.1 – 3. 6. В таблице 3. 1 представлены количественные дан­ные, отражающие различные виды реакций детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью на предметы, отличающиеся наличием или от­сутствием звучания.

**Таблица 3.1.** Особенности реакции детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью на предметы, отличающиеся по своей озвученности

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Виды реакцийХарактеристика предмета | Познавательные реакции | Эмоциональные реакции | Речевые реакции |
| Об­щее кол-личе-ство Rр | **%** от R | Мпр | Об­щеекол-личе-ствоКр | **%** от R | Мnе | Об­щее кол-личе-ство Ку | **%** от R | Мnv |
| незвучащая игрушка (1) | 129 | 63,2 | 4,6 | 28 | 13,7 | 1 | 47 | 23 | 1,7 |
| звучащая игрушка (2) | 134 | 76,1 | 4,8 | 30 | 17 | 1Д | 12 | 6,8 | 0,4 |

R - суммарное количество познавательных, эмоциональных и речевых реакций: R=Rр+Rе+Rv;

R1=129+28+47=204; R2= 13 4+3 0+12= 176,

где Rр - общее количество познавательных реакций

Rе - общее количество эмоциональных реакций

Rv - общее количество речевых реакций

R1 - реакции при выполнении заданий с незвучащей игрушкой

R2 - реакции при выполнении заданий со звучащей игрушкой

Мn - средняя арифметическая, где Мnр от Re

Мne от Re

Мпv от Rv

 Мn1=204:28=7,3

Мn2=176:28=6,3 , где Мn1 - среднее число реакций каждого ребенка в задании с незвучащей игрушкой;

Мn2 - среднее число реакций каждого ребенка при выполнении задания со звучащей игрушкой.

При выполнении первого задания фиксировались реакции ребенка на предъявляемую погремушку (красный шарик на белой ручке). Задания были построены таким образом, чтобы практически исключить отказ от вы­полнения, а в случае невозможности или нежелания самостоятельно дейст­вовать с игрушкой предусмотрены варианты «пассивных действий» (с по­мощью педагога), что способствовало возникновению хотя бы самых эле­ментарных реакций.

Следует отметить, что все испытуемые проявили боль­шую или меньшую степень активности при предъявлении игрушки. В пер­вом задании (с незвучащей игрушкой) было зафиксировано 204 реакций. В том числе, познавательные реакции составили 129 (63,2%), эмоциональные реакции - 28 (13,7%), речевые реакции - 47 (23%). Среднее значение реак­ций составило 7,3. Распределение средних значений по видам реагиро­вания было следующим: среднее количество познавательных реакций 4,6; эмоциональных реакций - 1,0; речевых реакций - 1,7.

Таким образом в пер­вом задании мы наблюдали явное преобладание познавательных реакций над речевыми и эмоциональными. При предъявлении во втором задании такой же по внешнему виду, но озвученной погремушки, мы наблюдали качественное и количественное изменение картины реакций. Так, отмечалось относительное увеличение количества познавательных ре­акций при действии с озвученной игрушкой -134 (по сравнению с 129 в 1-м задании), а также эмоциональных реакций - 30 (в 1-м задании их было за­фиксировано 28).

При этом мы обнаружили резкое сокращение количества речевых реакций: с 47 в 1-м задании до 12 во 2-м. Преимущественно за счет этого сократилось общее количество реакций. Их оказалось всего лишь 176. Вследствие этого среднее значение составило только 6,3 (в предыдущем задании - 7,3).

Данные изменения свидетельствуют, с одной стороны, о некоторой потере интереса детей к повторно предъявляемой игрушке, пусть даже озвученной, снятии элемента новизны (отсюда - сокращение речевых реакций и общего количества реакций), с другой - об изменении характера действий в связи с появлением у игрушки нового качества: увеличении количества познавательных и эмоциональных реакций с преобладанием первых.

Таким образом, установлено, что введение дополнительной харак­теристики предмета приводит к изменению реакций детей дошкольного возраста с глубоким нарушением интеллекта. Данные об особенностях и характере познавательных реакций детей при действиях с игрушками, от­личающимися озвученностью представлены в таблице 3.2 и таблице 3.3.

**Таблица 3.2** Виды познавательных реакций при действии с предметами различающимися озвученностью

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Виды реакцийхарактеристика предмета | Ориентировочно-исследователь­ские действия | Манипуляции | Зрительные реакции |
| количе­ство | %от Rр | количе­ство | % от Rр | количе­ство | %от Rр |
| не звучащая игрушка (Кр1=129) | 79 | 61,2 | 23 | 17,8 | 28 | 21,7 |
| звучащаяигрушка(Кр2=134) | 67 | 50 | 39 | 29,1 | 26 | 20,9 |

Rр - общее количество познавательных реакций: Rр1 - в первом задании Rр2 - во втором задании Rр1=129, Мnр1=4,6 Rр2=134 , Мnр2=4,8 (см. таблицу 3.1)

Анализ познавательных реакций показывает, что при выполнений обо­их заданий основную часть составляют ориентировочно-исследовтельские действия: при выполнении первого задания было зафиксировано 79, а при выполнения второго задания - 67 ориентировочно-исследовательских дей­ствий, что составляет 61,2% и 50% от общего количества познавательных реакций соответственно. При выполнении первого задания дети совершили в общей сложности 23 манипуляции (17,8%), то есть не все дети манипулировали с погремушкой, а те из них, кто совершал эти действия выполняли 1-2, многократно повторяя движения (например, вращали погремушку вокруг своей оси или «возили» ее по поверхности стола).

Во втором задании количество манипуляций резко возросло и составило уже 39 случаев (29,1% от общего числа познавательных реакций), что свидетельствует об увели­чении активности детей при введении дополнительной характеристики предмета. Таким образом, манипуляции, занимавшие в первом задании только третье место, в результате введения звучания игрушки, пере­местились на второе. В связи с этим изменилась и доля зрительных реак­ций: произошло их смещение со второго на третье место. Хотя количест­венные различия при выполнении двух заданий незначительно: в задании с незвучашей игрушкой дети в 28 случаях (21,7% от общего числа познава­тельных реакций) зрительно реагировали на предъявленную игрушку, а в задании со звучащей игрушкой было зафиксировано 26 зрительных ре­акций (20,9% от общего числа зрительных реакций). Более подробный анализ познавательных реакций возможно провести, рассмотрев данные, приведенные в таблице 3.3

**Таблица 3.3** Характер познавательных реакций детей при действиях с предметами, отличающимися по своей озвученности

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Характеристика предмета | незвучащая игрушка | звучащая игрушка |
| виды реакций | количест­во | **%** отRр1 | количест­во | **%** отRр2 |
| Ориентировочно-исследовательскиедействия | рассматривание | 16 | 20 | 9 | 13,4 |
| захват | 21 | 21,6 | 25 | 37,3 |
| выслушивание | 7 | 8,9 | 5 | 7,5 |
| поглаживание | 1 | 1,3 | 0 | 0 |
| сжимание | 1 | 1,3 | 0 | 0 |
| надавливание | 1 | 1,3 | 0 | 0 |
| обследование частей | 7 | 8,9 | 3 | 4,5 |
| постукивание | 3 | 3,8 | 2 | 3 |
| встряхивание | 14 | 17,7 | 20 | 29,8 |
| приложение | 1 | 1,3 | 0 | 0 |
| оральное обсле­дование | 7 | 8,9 | 3 | 4,5 |
| Манипуляции | неспецифические | 11 | 47,8 | 24 | 61,5 |
| специфические | 12 | 51,2 | 15 | 38,5 |
| Особенностизрительныхреакций | не фиксирован­ный взгляд | 7 | 25 | 9 | 34,6 |
| фиксированныйвзгляд | 21 | 75 | 17 | 65,4 |

При предъявлении детям неозвученной игрушки мы наблюдали сле­дующие ориентировочно-исследовательские действия: рассматривание - 16 действий; захват игрушки - 21 действие; выслушивание игрушки (поднесе­ние к уху) - 7; по 1 случаю поглаживание по поверхности ладонью или пальцами, сжимание (с силой, как резиновую игрушку), надавливание на шарик; 7 раз зафиксировано обследование частей; постукивание игрушкой по поверхности стола или пола - 3; встряхивание производилось 14 раз; действия приложения встречалось однократно; оральное обследование по­гремушки зафиксировано в 7 случаях.

Анализ основных ориентировочно-исследовательских действий показы­вает, что их большая часть приходится на захват (26,6%), рассматривание (20%), встряхивание (17,7%) - то есть на действия, направленные на общее, глобальное восприятие предмета: его формы, величины, массы и пр. Такие действия изолированно не могут дать полную картину воспринимаемого предмета и не способствуют формированию полного представления о нем, а также не побуждают ребенка к активному манипулированию с предметом.

Следующая группа ориентировочно-исследовательских действий, кото­рые с одинаковой частотой встречались при проведении исследования, сос­тоит из действий выслушивания, обследования частей и ротового обследо­вания (по 8,9%).

Такие действия направлены на более детальное изучение предмета, его внешних и внутренних качеств. Однако малое использование такого рода действий детьми дошкольного возраста с выраженной интел­лектуальной недостаточностью не способствует созданию у них более пол­ной картины воспринимаемого предмета.

Действия поглаживания, сжима­ния, надавливания, приложения направлены на изучение особенностей, «внутренних» характеристик предмета, таких, как фактура материала, из которого изготовлен предмет, его упругость и пр. Эти действия встреча­лись лишь в единичных случаях и составляли всего лишь 1,3% от обще­го числа ориентировочно-исследовательских действий.

Таким образом, дети дошкольного возраста с выраженной интеллек­туальной недостаточностью при обследовании игрушек совершают преи­мущественно действия, направленные на получение самой общей, мало дифференцированной информации о предмете.

При выполнении второго задания (со звучащей игрушкой) мы зафиксировали изменения в характере и количестве познавательных ре­шений. Так, общее количество познавательных реакций увеличилось и ста­ло равно 134 (по сравнению со 129 в первом задании) (таблица 3.2). *Общее* увеличение произошло за счет манипуляций, которых стало 39, а в пре­дыдущем задании было 23.

Количество ориентировочно-исседовательских действий уменьшилось, мы зарегистрировали 67 действий этого вида; число зрительных реакций незначительно уменьшилось (с 28 до 26). Наблюдалось также количественные и структурные изменения в ориентировочно-исследовательских дейст­виях (таблица 3.3).

Так, по-прежнему большую группу составили действия захвата (25), встряхивания (20) и рассматривания (9).Однако теперь наме­тились значительные изменения в частоте проявления действий: уменьши­лось количество действий захвата, они составляют 37,3% ориентировочно-исследовательских действий; встряхивание - 29,8%; рассматривание -13,4%. Это, по-видимому, обусловлено смещением акцентов ориен­тировочно-исследовательской деятельности, связанным со снятием элемен­та новизны игрушки и введением нового признака - озвученности.

Вторую группу ориентировочно-исследовательских действий по-преж­нему составляют действия выслушивания (5), обследования частей (3) и оральное обследование (3). Однако, как видно из таблицы 3.3, количество этих действий уменьшилось почти вдвое по сравнению с предыдущим за­данием и составляет только 7,5%, 4,5% и 4,5% соответственно. Количество действий постукивания игрушкой по поверхности пола или стола измени­лось минимально и составило 3% от общего количества (2 случая).

Группа наиболее редко встречающихся действий, зарегистрированных при выполнении первого задания, в которую входили действия поглажи­вания, сжимания, надавливания, приложения, во втором задании не встре­тились.

При ведении дополнительного признака, звучания игрушки, произошло изменение соотношения между количеством специфических и неспе­цифических манипуляций. Количество неспецифических манипуляций возросло более чем вдвое и составило 24 случая, а специфических - 15 слу­чаев. Процентное выражение от общего количества манипуляций составля­ет 61,5% и 38,5% соответственно (в результате выполнения первого зада­ния мы видели обратную картину, хотя различия были не столь ярко выра­жены: 47,8% и 51,2% соответственно). Таким образом, наметившийся рост числа манипуляций произошел преимущественно за счет неспецифических действий.

Изменения зрительных реакций не столь значительны, однако необходи­мо отметить увеличение количества нефиксированных зрительных реакций (с 7 до 9) и уменьшение количества случаев с фиксированным взглядом (с 21 до 17). Это коррелирует с количеством действий рассматривания, число которых при выполнении второго задания сократить с 16 до 9.

Таким образом, анализ данных, полученных при выполнении заданий эксперимента, позволяет нам сделать вывод о том, что введение дополнительного при­знака предмета (звучания) приводит к количественному и качественному изменению реакций детей дошкольного возраста с выраженной интеллек­туальной недостаточностью. При общем уменьшении числа реакций, про­исходит увеличение познавательных реакций, относительно увеличивается число эмоциональных реакций, сокращается число речевых реакций.

В таблице 3.4 представлены данные об особенностях реакции детей с вы­раженной интеллектуальной недостаточностью на предметы, отличающие­ся по цвету, форме, величине.

**Таблица 3.4.** Особенности реакций детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью на предметы, различающиеся по своим внешним характеристикам

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Виды реакций | Познавательные реакции | Эмоциональные реакции | Речевые реакции |
|  |
| Общеекол-личе-ствоRр | **%**отR | Мnр | Об-щеекол-личе-ствоRе | **%**отR | Мnе | Об-щеекол-личе-ствоRv | **%**отR | Мnv |
| Характеристика предмета |
|  |
| цвет (3) | 165 | 62,7 | 5,9 | 28 | 10,2 | 1 | 70 | 26,6 | 2,5 |
| форма (4) | 173 | 79,4 | 6,2 | 15 | 6,9 | 0,51 | 30 | 13,8 | 1,1 |
| величина (5) | 145 | 76,3 | 5,2 | 18 | 9,5 | 0,6 | 27 | 14,2 | 0,96 |

R- суммарное количество познавательных, эмоциональных и речевых реакций:

R=Rр+Rе+Rv, R3=165+28+70=263

R4=173+15+30=218

R5=145+18+27=190,где

Rр- общее количество познавательных реакций

Rе- общее количество эмоциональных реакций

Rv- общее количество речевых реакций

RЗ- реакции при предъявлении предметов разного цвета

R4- реакции при предъявлении предметов разной формы

R5 - реакции при предъявлении предметов разной величины

Мn- средняя арифметическая, где Мnр от Rр

Мnе от Rе

Мnv от Rv

 МnЗ=263:28=9,4 Мn4=218:28=7,8 Мn5=190:28=6,8 , где МnЗ - среднее число реакций детей при предъявлении предметов разного цвета

Мn4 - среднее число реакций детей при предъявлении предметов разной формы

Мn5 - среднее число реакций детей при предъявлении предметов разной величины

В ходе выполнения 3 задания (при предъявлении пред­метов, отличающихся по цвету) было зафиксировано 263 реакции (см. таб­лицу 3.4), в том числе: 165 познавательных реакций, 28 эмоциональных реак­ций, 70 речевых реакций. При этом ведущее место принадлежит позна­вательным реакциям, их доля составляет 62,7% от общего количества реак­ций, на втором месте - речевые реакции, на долю которых приходится 26,6%, на третьем - эмоциональные реакции -10,7%.

При предъявлении предметов, отличающихся формой, за­фиксировано 218 реакций. Из них 173 реакции - познавательных, 15 эмоци­ональных и 30 речевых. И в этом случае большая доля приходится на по­знавательные реакции - 79,4%, речевые реакции занимают вторую позицию и их количество составляет 13,8%, доля эмоциональных реакций лишь 6,9%. При предъявлении предметов, отличающихся по величине, мы зафиксировали 190 реакции. Как и в предыдущих двух заданиях наибольшее количество реакции приходилось на долю познавательных и их численность была равна 145. Количество речевых и эмоциональных реакций было значительно меньше: 27 и 18 соответственно. Процентное со­отношение видов реакции было следующим: познавательные реакции составляют 76,3% от общего числа реакций, речевые реакции составляют 14,2%, эмоциональные - 9,5%.

Таким образом, во всех заданиях при предъявлении предметов, раз­личающихся по цвету, форме, величине, преобладали познавательные реак­ции, значительно опережая по численности речевые и эмоциональные. Следует отметить, что наибольший раз­рыв между показателями наблюдался при предъявлении предметов разной формы.

Рассматривая характер зрительных реакций, зафиксированных у детей при предъявлении предметов, различающихся по цвету, необходимо отметить, что фиксированный взгляд мы зарегистрировали в 80% случаев, не­фиксированный - в 20%.

При предъявлении предметов, различающихся формой, картина по­знавательных реакций претерпела изменения. Теперь среди ориенти­ровочно-исследовательских действий на первое место выступают захват предметов (41,2% от общего числа ориентировочно-исследовательских действий), наложение предметов друг на друга (32,4%), рассматривание (13,7%). То есть такие действия, которые по своей структуре и назначению соответствуют выделяемому внешнему свойству и закрепленному за пред­метом способу действия.

Вторую группу составили действия сжимания (4,9%), постукивания (3,9%), обследования частей и поворачивания (по 2%).

Мы отметили также три действия, которые при выполнении этого зада­ния не были применены детьми ни разу (0): поглаживание, надавливание, наложение. При этом действие приложения является адекватным и целе­сообразным при обследовании предметов разной формы и их отсутствие свидетельствует о достаточно низком уровне и бедности способов полу­чения информации о внешних признаках предметов, об отсутствии зри­тельного сравнения предметов по форме.

Рассмотрев особенности манипуляций, производимых детьми с пред­метам разной формы, мы обнаружили преобладание специфических мани­пуляций (76,2% от общего числа манипуляций) над неспецифическими (23,8%о). Отмечалось также явное преобладание фиксированного взгляда над нефиксированным (60,6% и 39,4% соответственно).

При предъявлении предметов, различающихся по величине, среди ори­ентировочно-исследовательских действий наибольшее число раз дети применили захват (31,3% от общего числа), рассматривание (21,3%) и

наложение (16,3%). Именно эти действия, в целом, позволили установить различие предметов по величине.

Другая группа действий - поворачивание (8,9%), сжимание и надавли­вание (по 6,3%), поглаживание (5%), способствовали получению информа­ции о свойствах материала, из которого были изготовлены игрушки.

Действия обследования частей и постукивания были зафиксированы в 2,5% случаев, а действия наложения не встречались ни разу.

Рассматривая характер манипуляций, можно сделать вывод о преоб­ладании манипуляций специфических (60,6%) над неспецифическими (39,4%).

Таким образом, при предъявлении детям дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью предметов, отличающих­ся по одному признаку (цвету, форме, величине), наибольшее количество реакций получено на цветовые отличия. Именно этот признак вызвал наибольшее количество эмоциональных и речевых реакций. Форма предметов провоцировала наибольшее количество познавательных реак­ций, преимущественно ориентировочно-исследовательских действий. Од­нако, при действиях с предметами, которые отличаются по одному вне­шнему признаку, дети совершают преимущественно одинаковые ориен­тировочно-исследовательские действия (захват, рассматривание, повора­чивание), которые не позволяют им выяснить особенности и свойства предметов, специфику отличий каждой пары, а лишь способствуют общему ознакомлению с ними.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Настоящее исследование показало своеобразие сенсорно-перцептивной сферы детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недоста­точностью, воспитывающихся в условиях специальных дошкольных учреж­дений. В результате предпринятого наблюдения за детьми в ходе занятий, проведения режимных моментов и свободной деятельности установлена воз­можность продуктивного (вербального и невербального) контакта с детьми, способность выполнения ими элементарных действий по подражанию и образцу.

Наблюдения за деятельностью детей, анализ личных дел и беседы со специалистами, работающими с детьми, позволили определить оптимальное содержание и условия проведения индивидуального психолого-педагогиче­ского констатирующего эксперимента.

Анализ данных, полученных в ходе изучения ориентировочной деятель­ности, уровня сформированности представлений о цвете, форме и величине предметов, а таже особенностей выполнения детьми заданий, требующих учета внешних признаков предметов, позволяют выделить ряд особенностей сенсорно-перцептивной сферы детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью.

В повседневной жизни дошкольники с выраженной интеллектуальной недостаточностью игнорируют внешние признаки предметов, включенных в деятельность; выделение этих признаков является случайным или основывает­ся на многократном повторении действия; стимулом для совершения ори­ентировочно-исследовательских действий с предметом может служить его но­визна, крупные размеры, яркая окраска, совершаемые с предметом необычные действия взрослого, прямые указания взрослого.

При предъявлении детям предметов, различающихся по одному призна­ку (цвету, форме, величине, наличию или отсутствию звука) наибольшее количество реакций получено на цветовые отличия. Именно цвет предметов вызывал наибольшее количество эмоциональных и речевых реакций. Уста­новлено, что форма предметов провоцировала наибольшее количество позна­вательных реакций, преимущественно ориентировочно-исследовательских действий. Однако при действиях с предметами, отличающимися по одному внешнему признаку, дети совершали преимущественно однотипные неспеци­фические ориентировочно-исследовательские действия (захват, рассматрива­ние, поворачивание), которые не позволяли им выявить особенности и свойст­ва предмета, а лишь способствовали общему ознакомлению с ним.

Дети дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недоста­точностью более успешно идентифицируют четыре основных цвета, и хуже -белый и черный. Знали название цветов до обучения, в среднем, менее трети детей, при этом наиболее известными оказались красный и зеленый, наименее - белый и черный цвета. Самостоятельное называние цвета доступно незна­чительному количеству детей.

Восприятие величины является наименее сформированным у детей до­школьного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью. При этом, зрительное соотнесение находится на достаточно высоком уровне. Зна­чительные сложности возникают при выделении признака величины по назва­нию и самостоятельном назывании признака наиболее доступным детям явились практические задания, при выполнении которых требовалось учи­тывать форму предмета. Наиболее сложными оказались задания, в которых требовался учет цвета и величины предметов. Наиболее освоенные способы действий также наблюдались при выполнении заданий с предметами, разли­чающимися по форме. В заданиях, выполняемых с предметами разного цвета и величины, подавляющее большинство детей действует без учета этих свойств предметов. В результате, наибольшее количество верно выполненных заданий наблюдается при действиях, требующих учета формы, наименьшее -при действиях с предметами разной величины.

Таким образом, мы получили данные, свидетельствующие о том, что цвет предмета вызывает у детей дошкольного возраста с выраженной интел­лектуальной недостаточностью яркие эмоциональные реакции, форма пред­метов провоцирует значительное количество познавательных реакций (в том числе ориентировочно-исследовательских действий). Восприятие величины вызывает наибольшие сложности, особенно при необходимости ее словесного обозначения. По-видимому это связано не только с осбенностями деятельно­сти этой категории детей, но и с качеством воспринимаемых свойств предме­тов.

Согласно поставленной цели и выдвинутой гипотезе, в исследовании была разработана и апробирована система по сенсорному воспитанию.

Предпринятое нами исследование и анализ полученных результатов позволяют наметить пути работы по развитию сенсорно-перцептивной сферы детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточно­стью. При этом мы основывались на принятом в настоящее время рассмот­рении восприятия как особой деятельности, в структуре которой наличествует мотивационно-личностной и операционально-технический компонент деятель­ности.

Мотивационная сторона перцептивных процессов определяет их на­правленность, селективность и напряженность и является важным фактором индивидуального развития в 4-х направлениях: органическом, гностическом, этическом и эстетическом. Именно с учетом этих положений строилось экспериментальное обучение.

Операциональный уровень деятельности представлен перцептивными операциями как способами выполнения перцептивных действий.

Развитие функциональной стороны включало в себя работу по развитию чувствительности и была основана на упражнениях, предложенных Е.К. Гра­чевой еще в начале нашего века; развитие зрительного и слухового сосре­доточения.

Формирование мотивационной стороны подразумевало развитие эмо­ционального контакта ребенка со взрослым, формирование интереса к раз­личным видам деятельности (прежде всего предметно-манипулятивной, игровой, элементарной продуктивной). «Внешняя» стимуляция осуществля­лась за счет использования ярких, красочных игрушек, дидактического мате­риала, предметов обихода, то есть за счет особой организации среды ребенка. Кроме того, значительную роль играла организующая активность взрослого, его эмоциональность.

Развитие операциональной стороны включало обучение обследователь­ским действиям с игрушками, предметами обихода сначала на занятиях; а затем в ходе выполнения режимных моментов. Следующим этапом являлось формирование представлений о цвете, форме и величине предметов, обу­чению действиям обследования этих признаков (обведение, наложение, приложение), формированию понимания слов-названий сенсорных эталонов и, когда это было возможным, самостоятельному называнию этих эталонов в доступной детям форме. Содержание обучения соответствовало «Программе обучения и воспитания детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью». Применение адекватных методов и приемов работы, правиль­ная организация рабочего места, использование дидактического материала, соответствующего особенностям ребенка позволили получить положительные результаты обучения.

Таким образом, предпринятое нами исследование позволило выявить ряд особенностей сенсорно-перцептивной сферы детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью и реализовать в этой связи систему работы, оптимизирующую развитие этой сферы. Продолжение ра­боты по предложенной системе сенсорного воспитания этой категории детей должно обеспечить более успешное преодоление недостатков развития их ориентировочно-исследовательской деятельности, расширение и обогащение представлений о внешних свойствах предметов, что безусловно будет способствовать более успешному их психическому развитию в целом.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Абдуллаева Ш.А. Формирование сенсорного опыта и методика его орга­низации у детей раннего возраста. Автореферат.- М.,1975.
2. Бучковская Л. Воспитание ребенка – олигофрена//Психология и педагогика - №2 - 2006
3. Буянова Р.Сенсорное развитие детей//Социальная работа - №12 – 2006
4. Вартан В.П. Сенсорное развитие дошкольников, - Мн.:БрГУ, 2007. – 195с.
5. Дошкольное воспитание аномальных детей. /Под ред. Носковой А.П.- М.: Прогресс, 1984. – 303с.
6. Запорожец А.В.,Венгер Л.А.и др. Восприятие и действие. - М.Прогресс, 1966.- 394с.
7. Зинченко В.П. Движения глаз и формирование зрительного образа. // Во­просы психологии – 1958 - N5.
8. Курашова Р.А. Соенсорное развитие дошкольников, - Мн.:Новое знание, 2006. – 345с.
9. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка де­тей с глубоким нарушением интеллекта, - М.: Гардарика, 2000. – 304с.
10. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - СПб: СОЮЗ, 1997. -394с.
11. Поддьяков Н.Н. Способы сенсорного воспитания в детском саду. - М, 1965. – 392с.
12. Программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста с выраженной умсвенной отсталостью. /Под ред. Н.Ф.Дементьевой. – М:Новое время, 1993.- 222с.
13. Психическое развитие младенца. /Пер. с англ. А.В.Леоновой /Под ред. А.В.Запорожца. –М.:Психология, 1985. – 320с.
14. Рубинштейн С.Л. Понятие «характера» в психологии и психиатрии // Вестн. Моск. Ун-та. Сер 14. Психология. 1979. №2., - 22 с.
15. Сенсорное воспитание в детском саду. /Под ред. Н.Н.Поддьякова и В.Н.Аванесовой. - М.:Новое время, 1981. – 414с.
16. Сенсорное воспитание дошкольников. /Под ред. А.В.Запорожца, А.П.Усовой.-М.:Просвящение 1963.
17. Слободянюк Н.А. Психологические условия формирования адекватного «Я-образа» умственно-отсталого ребенка, - К.: Печора, 2002. – 274с.
18. Совпель Д.Е. Психология, - СПб.:Питер, 2006. – 284с.
19. Стребелева Е.А Наглядно-действенное мышление умственно отсталых детей дошкольного возраста. //Дефектология, 1991, N4, с.64.
20. Умственно отсталый ребенок. Очерки изучения особенностей высшей нервной деятельности детей-олигофренов. /Под ред. А.Р.Лурия. - М., 1960.
21. Цикото Г.В. Корркционно-развивающие занятия с детьми-имбецилами младшего возраста. - М.: ЦБ НТИ Минсобеса, 1991.
22. Цикото Г.В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов. /Дефекто­логия, 1979, N1, стр.14-19.
23. Цикото Г.В. Проблема умственного развития детей, - М.: Новое время, 2000. – 294с.
24. Шаповаленко И.В. Воспитание в ДЭУ, - М.:Гардарики, 2007. – 349с.
1. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. /Под ред. А.В. Запо-рожца и М.И.Лисиной. - М., 1966 [↑](#footnote-ref-1)
2. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. /Под ред. Носковой А.П. - М., 1989 [↑](#footnote-ref-2)
3. Абдуллаева Ш.А. Формирование сенсорного опыта и методика его орга­низации у детей раннего возраста. Автореферат.- М.,1975 [↑](#footnote-ref-3)
4. Ананьев Б.Г. Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей.-М.,1984. [↑](#footnote-ref-4)
5. Катаева А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных де­тей дошкольного возраста. Автореферат. - М., 1977.с.8 [↑](#footnote-ref-5)
6. Катаева А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных де­тей дошкольного возраста. Автореферат. - М., 1977.с.9 [↑](#footnote-ref-6)
7. Барабанщиков В.А. Основные направления и тенденции развития психо­логии восприятия.//Психология восприятия. - М., 1989. с. 5-14 [↑](#footnote-ref-7)
8. Организация дифференцированного обучения в детских домах-интернатах. //Социальная защита населения. -1990, вып.,1 [↑](#footnote-ref-8)
9. Ватажина Л.А.,Малинкин Н.С.Методическое пособие по воспитанию и обучению детей с глубокой умственной отсталостью в возрасте от 4 до 10 лет. /Под ред. Кузьмицкой. - М., 1971 [↑](#footnote-ref-9)
10. Современные подходы к болезни Дауна. /Под ред. Д.Лейна и Б.Стрэтфорда.-М., 1991 [↑](#footnote-ref-10)
11. Сенсорное воспитание в детском саду. /Под. ред. Н.П. Сшсулиной и Н.Н. Поддъякова. - М., 1969.с.3 [↑](#footnote-ref-11)
12. Сенсорное воспитание в детском саду. /Под. ред. Н.П. Сшсулиной и Н.Н. Поддъякова. - М., 1969.с.9 [↑](#footnote-ref-12)
13. Абдуллаева Ш.А. Формирование сенсорного опыта и методика его орга­низации у детей раннего возраста. Автореферат.- М.,1975 [↑](#footnote-ref-13)
14. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно от­сталых детей дошкольного возраста. Программа для специальных дошко­льных учреждений. -М., 1993 [↑](#footnote-ref-14)
15. Коррекция и развитие. Коррекционно-образовательные программы для де­тей с глубоким нарушением интеллекта. Выпуск 1. - СПб., 1996.с.137 [↑](#footnote-ref-15)