Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

«Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова»

Институт развития ребёнка

Факультет коррекционной педагогики

Кафедра специальной психологии и педагогики

Курсовая работа

Особенности представлений о цвете у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Научный руководитель:

к.п.н., доцент каф.

спец. пед. и псих. Попова К.К..

Архангельск 2009

Содержание

Введение

Глава 1. Теоретические основы проблемы сенсорного развития детей дошкольного возраста

1.1 Базисные категории проблемы исследования

1.2 Сенсорное развитие детей старшего дошкольного возраста

1.3 Сенсорное развитие детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Глава 2. Исследование особенностей сенсорного развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

2.1 Цель, задачи, методика исследований

2.2 Анализ результатов исследования

Заключение

Список литературы

Приложения

Введение

Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т. е. от того, насколько совершенно ребёнок слышит, видит, осязает окружающее.

Ребёнок на каждом возрастном этапе оказывается наиболее чувствительным к тем или иным воздействиям. В этой связи каждая возрастная ступень становится благоприятной для дальнейшего нервно-психического развития и всестороннего воспитания дошкольника. Чем меньше ребёнок, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт.

Период дошкольного детства является периодом интенсивного сенсорного развития ребёнка, когда совершенствуется его ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени.

Воспринимая предметы и действуя с ними, ребёнок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др. При восприятии музыки он учится следить за мелодией, выделять отношения звуков по высоте, улавливать ритмический рисунок, при восприятии речи – слышать тончайшие различия в произношении сходных звуков.

Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны – усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми действиям, позволяющими более полно и расчленено воспринимать окружающий мир.

Большинство из этих способностей имеет ярко выраженную сенсорную основу (например, звуковысотный слух является сенсорной основой музыкальных способностей, развитое зрительное восприятие форм и красок — сенсорной основой изобразительных способностей, тонкое кинестетическое различение — основой различных моторных способностей и т. д.) и эта сенсорная основа способностей интенсивно формируется в раннем и дошкольном детстве. Сенсорное воспитание имеет большое значение для всего последующего развития ребёнка и для подготовки его к будущей творческой, общественно полезной деятельности [8, с. 31].

Многочисленные исследования особенностей и закономерностей перцептивного развития детей, проведенные А. В. Запорожцем, А. П. Усовой, Н. П. Сакулиной, Л. А. Венгером, Н. Н. Поддъяковым, В.П. Зинченко, А.А.Катаевой, выдвинули проблему сенсорно-перцептивного развития детей на приоритетное место. В отличие от проблемы сенсорного развития детей с нормальным интеллектом, которая была изучена всесторонне, проблеме сенсорного развития детей с задержкой психического развития было уделено меньше внимания. Поэтому данная проблема актуальна на сегодняшний день.

Цель работы: изучение особенностей сенсорного развития дошкольников с задержкой психического развития.

Объектом исследования данной работы является сенсорное развитие детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи:

– изучить теоретические основы проблемы сенсорного развития детей;

– выявить особенности сенсорного развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза: у детей с задержкой психического развития имеются особенности сенсорного развития, проявляющиеся в несформированности сенсорных эталонов цвета, формы и величины.

В качестве основного метода исследования в данной работе применяется анализ литературы, обобщение научного материала, а также постановка выводов из результатов констатирующего эксперимента.

Глава 1. Теоретические основы проблемы сенсорного развития детей дошкольного возраста

1.1 Базисные категории проблемы исследования

Прежде чем рассматривать особенности сенсорного развития у детей с ЗПР, необходимо рассмотреть основные, базисные категории данной проблемы.

Сенсорное развитие включает в себя развитие ощущений, восприятий, представлений, т.е. всю сложную систему работы анализаторов — от физиологического приёма внешних сигналов периферическими органами чувств (глаз, ухо, кожные чувствительные точки) до сложной переработки всей поступающей чувственной информации головным мозгом. Развитие ощущений и восприятия ребёнка — необходимая предпосылка для формирования у него более сложных, мыслительных процессов [6, с. 26].

Сенсорное развитие – это развитие у ребёнка процессов восприятия и представлений о предметах и явлениях окружающего мира.

Восприятие — ведущий познавательный процесс дошкольного возраста, который выполняет объединяющую функцию:

— во-первых, восприятие объединяет свойства предметов в целостный образ 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 [1, с. 8].

Сущность процесса восприятия заключается в том, что оно обеспечивает получение и первичную переработку информации из внешнего мира: узнавание и различение отдельных свойств предметов, самих предметов, их особенностей и назначения. Восприятие помогает отличить один предмет от других, выделить какие-то предметы или явления из ряда других похожих или не похожих на него [1].

Ребёнок рождается на свет с готовыми органами чувств: у него есть глаза, уши, его кожа обладает чувствительностью, позволяющей осязать предметы, и т. п.

Это лишь предпосылки для восприятия окружающего мира. Чтобы правильно ориентироваться в окружающем мире, важно воспринимать не только каждый отдельный предмет (стол, цветок, радугу), но и ситуацию, комплекс каких-то предметов в целом (игровую комнату, картину, звучащую мелодию). Объединить отдельные свойства предметов и создать целостный образ помогает восприятие – процесс отражения человеком предметов и явлений окружающего мира при их непосредственном воздействии на органы чувств. Восприятие даже какого-нибудь простого предмета очень сложный процесс, который включает работу сенсорных (чувствительных), двигательных и речевых механизмов.

Чтобы сенсорное развитие проходило полноценно, необходимо целенаправленное сенсорное воспитание. Ребёнка следует научить рассматриванию, ощупыванию, выслушиванию, т. е. сформировать у него перцептивные действия [5].

Восприятие цвета отличается от восприятия формы и величины, прежде всего тем, что это свойство не может быть выделено практически, путем проб и ошибок. Цвет нужно обязательно увидеть, т. е. при восприятии цвета можно пользоваться только зрительной, перцептивной ориентировкой.

Развитие восприятия идёт путём формирования перцептивных действий – т.е. структурных единиц процесса восприятия у человека. Перцептивное действие обеспечивает сознательное выделение каких-либо свойств и преобразование сенсорной информации, приводящее к созданию образа, адекватному предметному миру. Перцептивное действие тесно связано с предметным действием [3, с. 15] .

Развитие перцептивных действий сопровождается значительным сокращением моторных компонентов, в результате чего процесс восприятия внешне приобретает форму одномоментного акта «усмотрения».

В развитии восприятия перцептивные действия являются действиями обследования и сопоставления объектов с общественно выработанными мерками – сенсорными эталонами [5].

Человечество выделило определенную эталонную систему величин, форм, цветовых тонов. Бесконечное их разнообразие было сведено к немногим основным разновидностям. Овладевая такого рода системой, ребёнок получает как бы набор мерок, эталонов, с которыми он может сопоставить любое вновь воспринятое качество и дать ему надлежащее определение. Усвоение представлений об этих разновидностях позволяет ребёнку оптимально воспринимать окружающую действительность.

Сенсорные эталоны – это системы геометрических форм, шкала величин, меры веса, звуковысотный ряд, спектр цветов, система фонем родного языка и т. д. Все эти эталоны должны быть усвоены ребёнком [5].

Система эталонов включает в себя: основные цвета спектра (красный, оранжевый, жёлтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, белый и черный), пять фигур (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник и овал), три разновидности величины (большой, средний и маленький).

Восприятие опирается не только на ощущения, которые каждое мгновение позволяют чувствовать окружающий мир, но и на предыдущий опыт растущего человека.

Таким образом, развитие у ребёнка процессов восприятия и представлений о предметах и явлениях окружающего мира ведёт за собой сенсорное развитие, которое предполагает усвоение детьми сенсорных эталонов. Овладев такого рода системой, ребёнок получает набор мерок, эталонов, с которыми он может сопоставить любое вновь воспринятое качество и дать ему надлежащее определение.

1.2 Сенсорное развитие детей старшего дошкольного возраста

Выше, мы рассмотрели основные базисные категории сенсорного развития детей и убедились, в том, что оно является важным компонентом развития дошкольника. Далее мы рассмотрим, как происходит сенсорное развитие у детей дошкольного возраста.

На первых этапах развития, восприятие предметно и ребёнок еще не отделяет его свойства, персептивные действия примитивны и сразу переходят в исполнительские действия – захватывание, бросание, манипулирование. Поэтому образ предмета, который формируется у ребёнка, очень приблизительно отражает предмет, он не расчленен, то есть не выделяются отдельные свойства, детали, части, особенности предмета, ребёнок путает предметы, может не узнать знакомый предмет, если его повернуть или показать только его часть.

В дальнейшем развитии ребёнок осваивает сложные перцептивные действия, которые помогают ему выделять свойства предметов, количество таких обследовательских действий увеличивается при действии с предметами. Ребёнок начинает разглядывать предметы, ощупывать их руками, сначала всей кистью, а затем пальцами, останавливаясь на отличительных деталях. Взрослый обучает ребёнка таким перцептивными действиям, как прикладывание предметов друг к другу для сравнения, наложение, измерение. Благодаря разнообразным перцептивными действиям образ предмета становится дифференцированным, то есть в нём выделяются: детали, части, особенности предмета. Образ более приближен к реальному предмету. Представление о предмете, обогащается названием его свойств, информацией о назначении предмета, возможными разновидностями предмета и другими сведениями [1, с. 10].

Одно из первых понятий, с которым знакомится ребёнок, и которое он должен усвоить, это понятие «такой же» (подобный). Понятие идентичности, похожести есть база всякого сравнения, всякой организованной мысли. Значение этого понятия первоначально раскрывается при обучении различению цветов [6].

У старшего дошкольника восприятие предметов и явлений опирается на систему перцептивных действий, систему эталонов (принятых образцов), с которыми ребёнок сравнивает предметы. Характер перцептивных действий меняется, в них увеличивается доля зрительного обследования, и только в затруднительных случаях и с незнакомыми объектами в обследовании участвует рука. Ребёнок может уже мысленно выполнять некоторые двигательные действия: переворачивание предмета, прикладывание, измерение. Такие сложные действия помогают формировать более детальный образ предмета, где все свойства и детали находятся в определенном соотношении друг с другом, когда образ называют системным, ребёнок становится наблюдательным, замечая малейшие отличия. Он с интересом знакомится с новыми незнакомыми предметами и явлениями, применяя накопленный опыт перцептивных действий, которые превращаются в инструмент сознания. Восприятие становится психическим процессом, все больше осуществляется в уме, почти мгновенно, персептивные действия сворачиваются, выполняются незаметно и быстро. Ребёнок быстро узнает знакомые предметы, замечает их отличие и сходство. Тогда говорят, что восприятие стало внутренним процессом. Перцептивные действия, которые выполняются в уме, создают условия для формирования мышления. Мышление уже направлено на познание не внешних особенностей предметов и явлений, а на познание скрытых связей между предметами и явлениями, их внутренних особенностей, сложных отношений между ними, таких, как причина и следствие, функции предметов, родовые и видовые связи и другие. Тогда ребёнок готов к обучению в школе [1].

Учёными была проделана работа с целью выявления у детей возможности различать предметы по цвету. Занятия проводились с двадцатидневными детьми, которые умели следить за передвигающимися предметами. Над ребёнком, лежащим на спине, помещалась погремушка красного цвета и приводилась в движение, чтобы привлечь его внимание. Время рассматривания погремушки фиксировалось. Эта игрушка находилась перед ребёнком в течение трёх дней, затем заменялась точно такой же по форме и насыщенности цвета, но другого оттенка. Время рассматривания новой погремушки опять фиксировалось. Оказалось, что при первом предъявлении игрушки красного цвета дети рассматривают её от 5 до 15 минут. Постепенно они всё меньше времени задерживают на ней взгляд, а на третий день её не замечают, проскальзывая взглядом даже в том случае, когда взрослый эту погремушку вращает, качает. При замене знакомой красной игрушки новой другого оттенка дети снова начинают подолгу её рассматривать — от 5 до 7 мин. Это позволяет сделать вывод о способности маленьких детей уже в двадцатидневном возрасте различать цветовые оттенки, что значительно сложнее, чем различение предметов разного цвета [10].

Усвоение названий сенсорных свойств предметов (цвет, форма, величина) детьми раннего возраста существенно ускоряется, если вместо общепринятых слов, обозначающих эти свойства, применяются их «опредмеченные» наименования. Человечество широко использует их, о чём свидетельствуют названия цветовых тонов: морковный, лимонный, сиреневый, вишневый и другие.

Дети третьего года жизни, назвав какой-либо из цветов, часто не связывают это название с конкретным цветом. Двухлетний ребёнок, самостоятельно произнеся слово «красный», может указать на зеленый или какой-либо другой цвет. Нередко дети, словом красный подменяют слово цвет. Устойчивой связи между словами — названиями цвета и конкретным цветом ещё не образовалось.

Полное слияние слов — названий цвета с их конкретным содержанием у детей происходит только к пяти годам.

Восприятие цвета совершенствуется с возрастом. Это подтверждается решением всех типов задач, требующих ориентировки на цветовые свойства объектов. Наиболее ярко это демонстрируют задачи на выбор по образцу без называния цвета: их почти не решают дети до 2 лет, решают примерно 1/4 детей в возрасте 2г. — 2 г. 6 мес. и более чем 1/2 детей старше 2 лет 6 мес.

С возрастом изменяется не только количество решенных каждым ребёнком задач, но и сами способы их решения: предпочтение одного из цветов характерно в основном для детей более младшего возраста; дети же старшей подгруппы выполняют все задания, как правило, путем тщательного сличения объектов между собой и с образцом. Это приводит к успешному выполнению заданий на группировку и на выбор по образцу [10].

Вначале при определении цвета большую роль играет примеривание, сопоставление путем приложения. Когда два цвета вплотную прилегают друг к другу, ребёнок может увидеть их одинаковость или неодинаковость. При этом он может еще и не владеть восприятием цвета, не видеть, что оба предмета красные или один из них красный, а другой желтый, но увидит, что цвета одинаковые или разные [5].

При восприятии другого качества – формы, выбор по образцу однородных предметов заданной формы для детей сложнее, чем соотнесение разнородных предметов, осуществляемое в основном путем проб и ошибок. В первую очередь это проталкивание предметов разной формы в соответствующие отверстия («почтовый ящик»).

В одних случаях дети знакомятся с фигурой путем осязания, в других случаях рассматривают её, с тем, чтобы потом найти глазами среди других фигур.

Оказалось, что характер движений ощупывающей руки с возрастом изменяется. У младших дошкольников (3 г.— 3 г. 6 мес.) эти движения носят еще примитивный характер и недостаточно отделены от манипулирования предметами. Дети пытаются стучать ими, катать их, возить и т. д. и в процессе такого рода практических или игровых действий знакомятся с вещами. Позднее (4—5 лет), пытаясь выяснить, что это за предмет, ребёнок крепко зажимает его кистью неподвижной руки, не производя каких-либо поисковых, ощупывающих движений. Наконец, у старших дошкольников (6—7 лет) наряду с описанными выше способами осязания довольно значительное развитие получают и способы более совершенные. Появляются тонкие ощупывающие движения руки, с помощью которых прослеживается контур предмета, испытывается упругость, обследуется фактура и т. д. В результате этого складывающиеся у ребёнка осязательные образы становятся более богатыми по содержанию и более точно соответствуют особенностям воспринимаемых предметов [8, с. 42].

Сопоставление данных, полученных в исследовании В.П. Зинченко и Л.Г. Рузской, у детей различных возрастов позволяет охарактеризовать ступени развития движений руки ребёнка, осуществляемых при осязании, и движения глаза, совершаемых при осмотре фигуры. Движения руки 3-летних детей более похожи на хватательные, чем на ощупывающие. Часто малыши, вместо того чтобы обследовать фигуру, играют с нею. Так, например, ребёнок, положив ладони на край фигуры, хлопает по ним пальцами. Ладонь при этом остается неподвижной в течение всей экспозиции объекта.

Движения рук детей 4-5 лет во многом напоминают движения 3-летних, однако появляются некоторые новые моменты. Дети также захватывают объект фалангами четырех пальцев и ладонью, лежащей на краю фигуры. Но в этом неподвижном положении рука четырехлетки находится недолго, и дети довольно быстро переходят к более активному ознакомлению с объектом, которое производится ладонью, а также передней поверхностью фаланг пальцев кончики пальцев в процессе осязания почти не принимают участия. Ощупывание производится обычно лишь одной рукой.

Дети 5—6 лет начинают одновременно ощупывать фигуры обеими руками, которые движутся либо навстречу друг другу, либо расходятся. Однако они еще не прослеживают систематически всего контура объекта, ограничиваются обычно тщательным обследованием каких-либо характерных признаков фигуры, например выемки или выступа, не соотнося их между собой и не выясняя их местоположения на фигуре в целом. И лишь у 6-летних удается наблюдать последовательное прослеживание кончиками пальцев всего контура фигуры, при котором дети своими ощупывающими движениями как бы воспроизводят, моделируют ее форму [8].

Величину так же, как и форму, ребёнок учится различать практически. Действуя с предметами, он обращает внимание на величину, начинает понимать, что от правильного определения величины предмета во многих случаях зависит результат действий, т. е. величина становится значимым для ребёнка признаком.

В процессе действий с игрушками ребёнок постепенно начинает выделять величину зрительно, хотя и не всегда точно.

Величина – понятие относительное. Один и тот же предмет в сравнении с другими может восприниматься и большим, и маленьким. Так, дерево кажется высоким по сравнению со стоящим под ним человеком и оказывается низким по сравнению с многоэтажным домом.

В качестве эталонов величины выступают представления об отношениях по величине между предметами, обозначаемые словами, указывающими на место предмета в ряду других [2]. То есть величина имеет разные параметры – высоту, длину, ширину. Помимо общего определения «большой – маленький» существуют частные: «длинный – короткий» и «широкий – узкий», «высокий – низкий» и «толстый – тонкий».

Исходя из представленных данных, можно сделать вывод, что на четвёртом году жизни нормально-развивающийся ребёнок должен уметь:

1) различать цвета, простые формы – круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник;

2) называть основные цвета (красный, жёлтый, синий, зелёный), величины (большой, маленький), формы (круг, квадрат, треугольник);

3) группировать предметы одного цвета, формы, размера;

4) сравнивать по цвету, форме, размеру.

К пяти годам ребёнок должен называть геометрические формы – прямоугольник, овал; дополнительные цвета – чёрный, белый, оранжевый, фиолетовый и другие. Ребёнок этого возраста должен употреблять такие частные параметры величины, как «высокий - низкий», «толстый - тонкий», «широкий - узкий» и «длинный - короткий».

1.3 Сенсорное развитие ребёнка с задержкой психического развития

Проблемами сенсорного развития детей с задержкой психического развития занимались такие учёные, как Л.С. Венгер, А.В. Запорожец, А.А.Катаева, Н.Н. Поддьяков, А.П.Усова.

Формирование целостного образа предметов – результат сложного взаимодействия ощущений и уже имеющихся в коре головного мозга следов восприятий. Именно это взаимодействие и оказывается нарушенным у детей с задержкой психического развития [7, с. 105].

Для детей с ЗПР характерно, прежде всего, недостаточность, фрагментарность знаний об окружающем мире.

При задержке психического развития нарушены такие свойства восприятия, как предметность и структурность. Проявляется это в том, что дети затрудняются в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе. Страдает также и целостность восприятия. Дети с ЗПР испытывают трудности при необходимости вычленить отдельные элементы из объекта.

Скорость восприятия заметно ниже нормальной для данного возраста.

Можно говорить о том, что у детей нарушены не только отдельные свойства восприятия, но и восприятие как деятельность. Детям с задержкой психического развития свойственна общая пассивность восприятия (А.Н. Цымбалюк), что проявляется в попытках подменить более сложную задачу более лёгкой. Данная особенность обуславливает наличие у детей крайне низкого уровня анализирующего наблюдения, проявляющегося в ограниченном объёме анализа, преобладании анализа над синтезом, смешении существенных и несущественных признаков [7, с. 107].

У детей с задержкой психического развития отсутствует целенаправленность, планомерность в обследовании объекта.

Существенным недостатком восприятия у детей с ЗПР является значительное замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации. В условиях кратковременного восприятия тех или иных объектов или явлений многие детали остаются «неохваченными», как бы невидимыми. Ребёнок с задержкой психического развития воспринимает за определённое время меньший объём материала, чем его нормально развивающийся сверстник.

Исследования психологов выявили у детей с ЗПР неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, пространственных и временных нарушений, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Таким детям нужно больше времени для приёма и переработки зрительного, слухового и прочих впечатлений. Особенно ярко это проявляется в сложных условиях. Одной из особенностей детей является то, что сходные качества предметов воспринимается ими как одинаковые (овал, к примеру, воспринимается как круг) [9, с. 122].

Отклонения в развитии сенсорных эталонов связаны, как правило, с тем, что эти эталоны являются предметными, а не обобщёнными, а также потому, что у детей с задержкой психического развития не сформированы такие понятия, как форма, цвет, размер, которая в норме появляется в 3-4 года. Несформированность эталонов мешает и развитию действий соотношения предметов с эталоном, так как дети не видят разницы между мячиком и воздушным шариком, не различают близкие по цвету предметы, не могут расставить фигурки по размеру. Поэтому такое действие, как моделирование (т.е. разложение предмета на эталоны, из которых он состоит) может у таких детей не сформироваться и к концу дошкольного возраста, хотя в норме должны появиться уже к пяти годам [4, с. 75].

По результатам анализа литературы, можно сделать вывод, что на четвёртом году жизни ребёнок с ЗПР должен уметь:

1) различать цвета, простые формы – круг, квадрат, прямоугольник, треугольник;

2) группировать предметы одного цвета, формы, размера;

3) сравнивать по цвету, форме, размеру.

К пяти годам ребёнок должен: называть геометрические фигуры – круг, квадрат, треугольник и прямоугольник; называть основные цвета.

На шестом году ребёнок с ЗПР (при условии обучения) должен называть геометрические фигуры: овал, ромб; дополнительные цвета.

Ребёнок к шести годам должен употреблять такие частные параметры величины, как «высокий - низкий», «толстый - тонкий», «широкий - узкий» и «длинный - короткий».

Таким образом, задержка психического развития ребёнка характеризуется недостаточностью и фрагментарностью представлений об окружающем мире, основными причинами которых являются нарушение таких свойств восприятия, как предметность и структурность. А также наличие неполноценности тонких форм зрительного и слухового восприятия, пространственных и временных нарушений, недостаточности планирования и выполнения сложных двигательных программ.

Сенсорное развитие ребёнка, основываясь на развитии восприятия и ощущений, включает в себя знания таких сенсорных эталонов, как цвет, форма, величина и умение использовать их в своей деятельности.

Сенсорное развитие детей с задержкой психического развития происходит в той же последовательности, как у нормально развивающихся детей, но имеет свои особенности.

Недостатки в сенсорном развитии ребёнка дошкольного возраста трудно, а иногда и невозможно компенсировать в более позднем возрасте. Это говорит о том, что необходимо включать сенсорное воспитание в обучение дошкольников разным видам деятельности.

Глава 2. Исследование особенностей сенсорного развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

2.1 Цель, задачи, методика исследований

Как говорилось выше, сенсорное развитие детей с задержкой психического развития имеет свои особенности и проявляется в недостаточной сформированности сенсорных эталонов.

Для подтверждения этих особенностей был проведён констатирующий эксперимент, задачами которого являются:

– изучение особенностей усвоения эталонов цвета дошкольниками с задержкой психического развития;

– изучение особенностей усвоения эталонов формы дошкольниками с задержкой психического развития;

– изучение особенностей усвоения эталонов величины дошкольниками с задержкой психического развития.

Исследование проводилось на базе МДОУ «детский сад компенсирующего вида №124 «Мирославна» г. Архангельска, МДОУ «детский сад компенсирующего вида №37 «Колобок» г. Архангельска и МДОУ № 167 «Улыбка» г. Архангельска.

В эксперименте принимали участие 24 ребёнка, возрастом пять – шесть лет. 12 детей с нормальным психическим развитием и 12 детей с задержкой психического развития (смешенное специфическое расстройство развития). Пятеро детей находятся в коррекции первый год, остальные (восемь) посещают специальные группы второй год.

Дети шли на контакт, доброжелательно относились к процедуре исследования. Добровольно выполняли задания, проявляли к ним интерес. Некоторые дети проявляли желание ещё раз «позаниматься».

Констатирующий эксперимент включал следующие методики (Катаева А.А., Стребелева Е.А.):

1). Методика «Цвета»;

2). Методика «Формы»;

3). Методика «Определи у кого, какой предмет»;

4). Методика «Сложи полоски».

Методика «Цвета».

Цель: определить способность соотношения и дифференцировки цвета, знание цветов и их названий.

Оборудование: 12 цветных карточек.

Инструкция: я буду показывать тебе карточки, а ты называй её цвет.

Процедура проведения: экспериментатор показывает цветные карточки ребёнку по одной, начиная с основных цветов (красный, жёлтый, синий), а затем – карточки дополнительных цветов. Каждый ответ ребёнка фиксируется.

В случае если ребёнок не называет один или несколько цветов, то после демонстрации все карточки выкладываются перед ним и экспериментатор даёт инструкцию: «Я назову цвет, а ты покажи нужную карточку».

Методика «Формы».

Цель: определить знание геометрических форм и их названий.

Оборудование: набор плоскостных геометрических фигур.

Инструкция: назови фигуру.

Процедура обследования: экспериментатор демонстрирует ребёнку геометрические фигуры и даёт инструкцию. Каждый ответ ребёнка фиксируется.

В случае если ребёнок не называет одну или несколько фигур, то после демонстрации все фигуры выкладываются перед ним и экспериментатор даёт инструкцию: «Я назову фигуру, а ты покажи её».

Методика «Сложи полоски».

Цель: выявить способность ребёнка определять величину предметов.

Оборудование: пять полосок бумаги (ширина – 2 см, длина самой длинной – 20 см, самой короткой – 12 см).

Инструкция: сложи полоски так, чтобы получилась лесенка.

Процедура обследования: перед ребёнком выкладывают полоски, дают инструкцию.

Задание выполнено правильно, если ребёнок сложил полоски последовательно (по нарастанию или убыванию).

Методика «Определи, какой предмет».

Цель: определить представления детей об отношениях по величине между предметами, обозначаемые словами: большой и маленький, длинный, короткий, широкий и узкий, высокий, низкий, толстый и тонкий.

Оборудование: большой и маленький треугольники; широкая и узкая ленты; длинная и короткая полоски бумаги; изображение высокого и низкого деревьев; изображение грибов с толстой и тонкой ножкой.

Процедура проведения: перед ребёнком выкладывают первую пару предметов, экспериментатор спрашивает о том, чем отличаются предметы, как их можно назвать. В случае, если ребёнок самостоятельно не называет необходимые характеристики, то экспериментатор просит показать определённый предмет (например, «покажи широкую ленту»). Затем предъявляют следующую пару предметов.

Экспериментатор отмечает ответы ребёнка, наличие верных слов, обозначающих отношения по величине в словарном запасе испытуемого.

Проведение данных методик, позволяет выявить у детей знание сенсорных эталонов, знание слов для их обозначения, и наличие данных слов, как в активном, так и пассивном словарном запасе ребёнка.

2.2 Анализ результатов исследования

Количественные данные, полученные при проведении методики «Цвета» представлены в таблице 1.

Таблица 1. Восприятие дошкольниками основных и дополнительных цветов (в % от общего числа испытуемых)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Категория детей | Выбор основного цвета при назывании его взрослым | Называние основного цвета | Выбор дополнительного цвета при назывании его взрослым | Называние дополнительного цвета |
| Дети с нормальным развитием | 98,6 | 98,6 | 89 | 79,1 |
| Дети с задержкой психического развития | 91,7 | 84,7 | 50 | 34,7 |

Исходя из представленных данных, можно сделать вывод, что у детей с ЗПР представления о цвете менее сформированы, чем у детей с нормальным развитием. Наибольшие трудности у дошкольников возникли в назывании (у 65,3% детей) и узнавании (у 50% детей) дополнительных цветов, таких как оранжевый, голубой, фиолетовый, розовый и малиновый. Данные цвета дети либо не называют, либо называют соответствующим основным цветом (например, голубой цвет называют синим). Наиболее интересными оказались результаты ответов дошкольников с задержкой психического развития о розовом цвете, так как четыре ребёнка правильно назвали цвет, четверо – не предложили ни одной версии, а оставшиеся четверо детей назвали его голубым и синим (см. приложение 1). Это может быть обусловлено, тем, что дошкольники не изучали данный оттенок на занятиях в детском саду, или недостатками зрительного восприятия.

91,7% детей с ЗПР и 98,6% детей с нормальным развитием не допускают ошибок при выборе необходимого основного цвета. Незначительная разница показателей позволяет сделать вывод о том, что дошкольники с задержкой психического развития есть представления об основных цветах.

Исходя из представленных в таблице данных, видно, что 84,7% дошкольников с проблемами в развитии и 98,6% детей с нормальным развитием правильно называют предъявляемые им основные цвета. Высокие показатели говорят о том, что слова-названия цветов имеются в активном словаре дошкольников, и они их используют в своей речи.

50% детей с проблемами в развитии и 89% детей с нормальным развитием правильно выбирают дополнительные цвета при назывании их экспериментатором. У детей с задержкой психического развития представления о дополнительных цветах менее сформированы, чем у детей с нормальным психическим развитием.

Согласно таблице 1, 34,7% дошкольников с ЗПР и 79,1% нормально развивающихся сверстников самостоятельно называют дополнительные цвета. Низкий процент выполнения данного задания детьми с проблемами в развитии может быть обусловлен трудностями запоминания названий дополнительных цветов, недостатками зрительного восприятия этих цветов (дети путают данные цвета между собой, например, коричневый и оранжевый, малиновый и розовый). Как указывалось выше, дошкольники называют вместо дополнительных цветов соответствующие им основные цвета. А также, не мало важным является, то, что дети и их близкие родственники недостаточно часто пользуются названиями дополнительных цветов в повседневной жизни.

Таким образом, можно говорить о том, что представления об основных цветах спектра у детей с ЗПР сформированы на высоком уровне и приближены к возрастной норме, в то время как узнавание и называние дополнительных цветов дошкольниками с проблемами в развитии вызывают наибольшие трудности.

Вторая методика проводилась с целью определения знаний детей о геометрических фигурах и их названиях.

Таблица 2. Восприятие дошкольниками геометрических фигур (в % от общего числа испытуемых)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Категория детей | Выбор геометрической фигуры при назывании её взрослым | Называние геометрической фигуры детьми |
| Дети с нормальным развитием | 94,4 | 83,3 |
| Дети с задержкой психического развития | 79,1 | 77,8 |

94,4% детей с нормальным интеллектом и 79,1% детей с задержкой психического развития правильно показывают геометрические фигуры по её названию (таблица 2). Низкий процент верных ответов дошкольников с проблемами в развитии может быть связан с недостаточным знанием фигур и их названий детьми с проблемами в развитии, что обусловлено особенностями памяти (процессов запоминания).

Исходя из представленных в таблице 2 данных, 83,3% детей с нормальным развитием и 77,8% детей с ЗПР не допускают ошибок при назывании геометрических фигур.

В результате анализ ответов детей (приложение 1) можно говорить, что основные трудности у всех детей вызвало определение такой геометрической фигуры, как ромб. Это можно объяснить тем, что данная фигура ещё не изучалась на занятиях в детском саду.

Дети с задержкой психического развития часто сначала называли треугольник – угольником, возможно, это связано со сложной структурой слова и медленным вспоминанием названия фигуры. Как правило, дети самостоятельно исправлялись (без указания на ошибку) и называли верное слово. Дошкольникам с проблемами в развитии свойственно называть овал – кругом, а прямоугольник – квадратом, что обусловлено недостаточным развитием зрительного восприятия.

Неспецифической причиной ошибочных ответов может служить недостаток методики обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что представления о геометрических фигурах у детей с задержкой психического развития недостаточно сформированы. Дошкольники допускают ошибки и при показе фигуры по названию, и при назывании её.

Следующая методика была направлена на выявление способности ребёнка определять величину.

Таблица 3. Определение величины дошкольниками (в % от общего числа испытуемых)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Категория детей | Справились | Не справились |
| Дети с нормальным развитием | 84,3 | 16,7 |
| Дети с задержкой психического развития | 50 | 50 |

В таблице 3 представлены количественные результаты, полученные при проведении методики «Сложи полоски».

С предложенным заданием не справились 16,7% детей с нормальным развитием и 50% детей с задержкой психического развития. Часто дети просто «соединяли» полоски, не меняя их расположения. Возможно, причиной этому, послужило то, что детям давалась инструкция (сложи полоски так, чтобы получилась лесенка) без каких-либо дополнительных пояснений. На это указывает и то, что при оказании помощи дошкольники успешно справлялись с заданием. Данную особенность можно объяснить непониманием инструкции, а также недостаточной целенаправленностью и объёмом внимания.

Таким образом, дети с задержкой психического развития затрудняются распределить предметы от большего по величине к меньшему или наоборот.

В таблице 4 представлены количественные данные, полученные при проведении методики «Определи, какой предмет».

Таблица 4. Восприятие дошкольниками величин предметов (в % от общего числа испытуемых)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Категория детей | Показ предмета определённой величины по называнию её взрослым | Называние величин предмета |
| Дети с нормальным развитием | 97,5 | 65,8 |
| Дети с задержкой психического развития | 90,8 | 40,8 |

Данная методика позволила определить представления детей об отношениях по величине между предметами, обозначаемые словами: большой и маленький, длинный и короткий, широкий и узкий, высокий и низкий, толстый и тонкий.

Исходя из представленных данных, видно, что 97,5% детей с нормальным психическим развитием и 90,8% детей с проблемами в развитии правильно показывают предмет, требуемой величины. Высокий процент верных ответов свидетельствует о том, что дети знают названия величин.

Однако только 40,8% детей с задержкой психического развития правильно употребляют слова, обозначающие отношения по величине. Это свидетельствует о том, что у детей недостаточны и фрагментарны знания об окружающем мире, а также, что они редко пользуются данными понятиями в повседневной жизни.

В основном ошибки, допускаемые дошкольниками, характеризуются подменой понятий (например, вместо «низкий» дети говорят «маленький»). Это может быть обусловлено тем, что в повседневной жизни дети не используют специальные характеристики предметов.

Наиболее сложными понятиями для дошкольников с нормальным психическим развитием являются – широкий и узкий, в отличие от детей с ЗПР, для которых все данные понятия вызывают трудности (приложение 1).

У старших дошкольников есть в пассивном словаре слова – названия величин, однако дети не используют их в своей речи.

Ни один ребёнок не назвал большой предмет маленьким или наоборот. Это может свидетельствовать о том, что у детей есть представления об отношениях по величине, но не усвоены соответствующие им понятия.

Таким образом, наиболее сложными для понимания детей с задержкой психического развития являются отношения по величине.

Во второй главе описаны методика констатирующего эксперимента, а также анализ результатов, полученных в ходе проведения исследования.

Усвоение всех сенсорных эталонов детьми с задержкой психического развития имеет свои особенности, которые были подтверждены экспериментом. Усвоение детьми эталонов происходит медленнее, чем у нормально развивающихся сверстников. Дошкольники с ЗПР меньше пользуются данными знаниями в повседневной жизни. Дети не анализируют предметы с помощью сенсорных эталонов, не выделяют признаки предметов, что необходимо для успешной учебной деятельности.

Заключение

В данной работе первая глава посвящена изучению теоретических материалов. Была исследована проблема особенностей сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста, как с нормальным психическим развитием, так и с задержкой психического развития.

В результате изучения теоретических сведений, нами был сделан вывод, что особенности сенсорного развития детей с ЗПР недостаточно освещёны в литературе, поэтому было решено провести исследование в рамках данной проблемы.

Данное исследование было проведено с целью подтверждения и изучения особенностей сенсорного развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В рамках данной работы был проведён констатирующий эксперимент, который включал в себя четыре методики, направленных на изучение особенностей усвоения сенсорных эталонов.

Анализ результатов исследования подтверждает гипотезу, т.е. можно утверждать, что у детей с задержкой психического развития имеются особенности сенсорного развития, проявляющиеся в несформированности сенсорных эталонов цвета, формы и величины.

Мы пришли к выводам:

1). Дети с ЗПР воспринимают сходные качества предметов как одинаковые предметы;

2). У детей наблюдается низкий уровень анализирующего наблюдения;

3). Усвоение сенсорных эталонов происходит медленнее, чем у нормально развивающихся сверстников;

4). Особо затруднено усвоение эталонов величины, в то время, как эталоны цвета и формы, усвоенные детьми приближенны к норме;

5). При оказании коррекционной помощи, дошкольники с задержкой психического развития способны улучшить свои результаты.

Последний вывод строится на том, что результаты детей, находящихся в коррекции два года, лучше, чем результаты детей, которые получают коррекционную помощь в течение года.

Список литературы

1. Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: академия развития, 1997. – 240 с.

2. Венгер Л. Д. и др. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до шести лет: Кн. для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; Под ред. Л. А. Beнгepa. – М.: Просвещение, 1988 – 144 с.: ил.

3. Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В., Ковалева Л.Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2005. – 304 с.

4. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.

5. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 224 с.

6. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 208 с.

7. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия» - 2003. – 408 с.

8. Сенсорное воспитание дошкольников / Под ред. А.В.Запорожца, А.П. Усовой. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 228 с. (Запорожец А. В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем и дошкольном детстве.)

9. Трофимова Н.М., Дуванова Н.Б., Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.

10. Щелованов Н. М. Ясли и дома ребёнка – задачи воспитания. - В кн.: Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. – М., 1960 – 76с.