

себя и окружающих, социальную установку на личностно доступном уровне. У данной категории участников ожидалось появление нового психологического конструкта – аксиологической структуры, социальной активности, сознательного участие в эволюционном процессе, творческого проявление коммуникативных навыков [1, с. 16]. Активность выступает во всех формах деятельности личности – преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентированной, коммуникативной. В данной проектной деятельности происходит социальное закаливание: подготовка человека к трудностям, сложным конкурентным отношениям. И важнейшая составляющая конкурентоспособной личности – самореализация.

У детей с аутистическими нарушениями развивалось чувство принятия правил группы, эмоциональной идентификации, групповой сплоченности, чувства ответственности за общий результат, получение желаний в обратной связи и формировании способности в отражении чувств. Данные психологические качества перспективны в последующей деятельности, как внутри семьи, так и в социальных институтах, так как происходит частичное «стирание» границ общения и желание видеть себя в качестве активного члена коммуникации.

Промежуточным итогом проекта стало создание общей команды взаимодействия, выпуск и трансляция среди участников различных образовательных кругов театрализованного представления, привлечение руководства международной общественной организации и создание регионального представительства Международной благотворительной организации «Дети. Аутизм. Родители», освещение полученного проектного опыта в СМИ. Тем самым положительные результаты рекламированы в обществе, как естественный и необходимый акт сотрудничества между сверстниками различных категорий.

Можно убедительно утверждать, что положительные результаты являются подтверждением формирования социальной компетенции и обоюдно необходимым новообразованием у всех участников проекта. Проект будет продолжать работать в течении последующих трех лет, расширяя при этом как количество участников, так и варианты деятельности. Планируется привлечение социальных партнеров, расширение границ общественного участия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.
2. Черного, Т.А. Проблемно-ориентированная копинг-стратегия родителей в ситуации появления ребенка с аутистическим спектром поведения / Т.А. Черного // Збірник наукових прац Академії паслядипломної адукації. Вып. 14 / 3-41 рэдкал.: А.П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА «Акад. паслядиплом. адукацыі». – Мінск: АПА, 2016. – 562 с. – С. 478–491.
3. Чиксентмихайи, М.В. Поисках потока: Психология включенности в повседневность / М. Чиксентмихайи; пер. с англ. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011. – 194 с.

ШВЕД М.В., КОНДРАТЬЕВА М.А.

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Сенсорное развитие, 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 ребенок слышит, ищет, осязает окружающее.

Разработка проблемы сенсорного воспитания детей осуществляется в рамках исследований восприятия как своеобразной сенсорно-перцептивной деятельности. В целом проблема восприятия является классической. Она имеет богатую историю и достаточно подробно разработана. Интерес к этой проблеме обусловлен, в частности, тем, что ее решение позволяет понять взаимосвязи чувственного и рационального в отражении человеком действительности [1, с. 142].

Данная проблема является актуальной в коррекционной педагогике и в специальной психологии, в частности при разработке содержания и методов воспитания и обучения детей, имеющих различную степень выраженности нарушений интеллекта.

Изучением сенсорных процессов занимались многие современные физиологи и психологи, такие как Л.А. Венгер, Р.А. Гранит, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Т.С. Комарова, Е.Е. Кравцова, Т.В. Лавреньева, Е.Н. Соколов, К.В. Тарасова, В.В. Юртайкин и другие.

Особенности сенсорно-перцептивной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью были детально изучены отечественными психологами – И.М. Соловьевым, К.И. Вересотской, М.М. Нудельманом, Е.М. Кудрявцевым и др., в том числе у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью – А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, М.В. Жигорева и др.

Недоразвитие перцептивной деятельности у этой категории детей весьма неоднородно. Имея формально сохранные анализаторы как анатомо-физиологические предпосылки для получения сенсорной информации, такой ребенок «слушает, но не слышит, смотрит, но не видит» (Э. Сеген) [2].

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются грубые нарушения познавательной деятельности. Восприятие детей с интеллектуальной недостаточностью неполное, хаотичное, фрагментарное, выделяя часть, они не замечают, самого объекта, не выделяют или плохо выделяют объект из фона. Все это ставит перед педагогами задачу, направленную на развитие у учащихся правильного, дифференцированного восприятия предметов.

Наглядное, чувственное знакомство с предметами и их свойствами составляет область сенсорного воспитания. Многие сенсорные недостатки, свойственные школьникам с интеллектуальной недостаточностью, преодолеваются лишь в ходе такого обучения, при котором сенсорные упражнения включаются в сложные виды деятельности.

С целью изучения особенностей развития сенсорных процессов у младших школьников с умеренной интеллектуальной недостаточностью был проведен констатирующий эксперимент на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». В эксперименте принимали участие 20 учеников 1–5 классов в возрасте 7–13 лет, обучающихся по программе II отделения вспомогательной школы.

В ходе эксперимента использовались следующие методики: методика изучения особенностей восприятия формы; методика изучения особенностей восприятия цвета; методика изучения особенностей восприятия пространственных отношений.

После проведения с учащимися младших классов, обучающихся по программе II отделения вспомогательной школы, методики изучения особенностей восприятия формы были получены следующие результаты:

– не справились с заданием 55% испытуемых (11 учащихся), некоторые испытуемые не шли на контакт, негативно реагировали на попытки вовлечения их в деятельность. Например, Женя Ш. кричал, прикладывал ладони к ушам, беспорядочно ходил по классу. Часть испытуемых не понимала инструкцию, даже при повторении и упрощении ее. Например, Виталик Ш., после предъявления методик,

порвал листы с диагностическим материалом, Вика С. бессмысленно указывала на изображения.

– частично справились с заданием – 35% (7 учащихся), допускали ошибки при соотнесении. Например, Рената Б. ромб и прямоугольник соотносила с квадратом, Дима Б. ромб соотнес с треугольником, а прямоугольник с квадратом. Затруднения вызывала просьба назвать фигуры, например, Маша Т. при указании на треугольник и просьбе назвать фигуру говорила «не знаю». Испытуемые допускали ошибки при назывании фигур, например, Настя М. ромб назвала треугольником, на остальные фигуры говорила «кадрат». Из-за речевых дефектов наблюдалось своеобразие в назывании фигур. Например, Вика Л., указывая на треугольник, говорила «такет», указывая на прямоугольник, говорила «драт», на ромб говорила «такет», на круг – «крук», на квадрат – «кадрат»;

– справились с заданием – 10% испытуемых (2 учащихся), Андрей Б. и Маша С. справились с заданием, только после того, как инструкция к методике была максимально упрощена. Они соотнесли фигуры, нашли фигуру по указанию и верно назвали геометрические фигуры.

Таким образом, при изучении восприятия формы у учащихся возникали трудности, которые связаны с недостаточностью и неточностью представления данной категории детей о геометрических формах, с неумением соотносить их. Из-за наличия речевых дефектов, а в некоторых случаях незнания геометрически форм, наблюдалось своеобразие в их назывании. Самой узнаваемой и определяемой формой для данной категории детей является круг, а определение и называние ромба и прямоугольника вызывало наибольшие затруднения.

Результаты проведения методики изучения особенностей восприятия цвета показали, что:

– справились с заданием – 10% испытуемых (2 учащихся) правильно указали цвета, правильно определили и соотнесли цвета, не допускали ошибок при назывании цветов, но в силу особенностей речевого развития, наблюдалось своеобразие, например, Вика Л. при указании на зеленый говорила «лелены», на красный – «жасны»;

– частично справились с заданием – 20% испытуемых (4 учащихся) допускали ошибки при соотнесении цветов, например, Настя К. соотнесла оранжевый цвет с красным, при нахождении заданного цвета ошибок не было, также в силу речевых дефектов наблюдалось своеобразие в назывании цветов;

– не справились с заданием – 70% испытуемых (14 учащихся) не понимали инструкции, даже после упрощения инструкции, не пытались исправить свой неверный ответ, некоторые испытуемые отказывались от выполнения задания либо бессмысленно указывали на различные объекты на методическом материале, быстро отвлекались. Учащиеся испытывали затруднения при назывании цветов. Например, Вика С. при просьбе указать и назвать определенный цвет, указывала на случайно выбранный цвет и говорила «во».

Таким образом, при изучении особенностей восприятия цвета учащиеся плохо ориентировались в задании, что требовало максимального упрощения инструкции, учащиеся не справлялись или частично справлялись с заданием в силу того, что не знали названий цветов, либо путали цвета и соотносили неверно. Наибольшие трудности вызывало определение оранжевого цвета.

Изучение особенностей восприятия пространственных отношений, были получены следующие результаты:

– справился с заданием – 5% испытуемых (1 учащийся), Настя К. ориентируется на плоскости листа, правильно указала центр, верх и низ листа, правую и левую стороны, верно установила соответствие между изображением объекта и его пространственным расположением на листе бумаги (рыба – указала и сказала «в центре

листа лыба», филин и стрекоза – указала и сказала «сверху муха и сова», собака, кот – указала и сказала «внизу собака и кот»);

– частично справились с заданием – 20% испытуемых (4 учащихся) верно указывали центр листа; определение же верхней, нижней части листа и, особенно, правой и левой сторон вызывало затруднения; при определении изображения и размещения объекта на листе допускали ошибки, например: Маша Т. при назывании объектов использовала звукоподражание и жесты (на кота сказала «мяу», на собаку – «ав - ав», на филина – «у-у-у»), при указании на стрекозу показала, что летает, а при указании на рыбу открывала рот), при определении места объекта на листе во всех случаях допустила ошибки; Рената Б. верно определила центр листа и верхнюю и нижнюю часть, а правую и левую стороны не определила, назвала изображенные объекты;

– не справились с заданием – 75% испытуемых (15 учащихся) не смогли назвать словом, изображенные объекты, в некоторых случаях наблюдалось звукоподражание, при определении места объекта на листе отвечали либо «не знаю», либо бессмысленно водили пальцем по листу и указывали на случайный объект.

По результатам проведенной методики по изучению восприятия пространственных отношений, можно сделать вывод: учащиеся испытывают трудности при определении месторасположения объекта на листе, при назывании объекта словом. Наиболее определяемой частью листа оказался центр, наиболее сложно было определить правую и левую стороны листа.

Таким образом, после проведенного эксперимента мы выявили, что при предъявлении методик всем учащимся требовалось упрощение инструкции. У учащихся постоянно возникали трудности при оречевлении действий; они допускали ошибки при назывании форм, цветов, правильно назвать их учащиеся могли только со второй либо третьей попытки. На уровне зрительного соотношения некоторые учащиеся справились с заданием. Учащиеся чаще допускали ошибки при назывании таких геометрических фигур как ромб, прямоугольник и квадрат. При назывании цветов трудности возникали с называнием оранжевого цвета, учащиеся часто путали цвета. При выполнении методики на исследование пространственных отношений трудности возникали при назывании изображений словом, в некоторых случаях наблюдалось звукоподражание. В силу особенностей психофизического развития учащиеся легко отвлекались от выполнения задания, быстро уставали, требовалось многократное повторение инструкции. Некоторые учащиеся в силу сложности диагноза отказывались выполнять задание, вели себя неадекватно.

Выявленные особенности развития сенсорных процессов учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью требуют организации специальной коррекционно – развивающей работы, что станет основой продолжения данного научного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Войлокова, Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович, Л.Ю. Ковалева. – СПб.: КАРО. – 2005. – 304 с.
2. Пряник, А. В. Педагогика / А. В. Пряник // Сенсорное развитие детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности в процессе занятий изобразительной деятельностью [электронный ресурс] – 2012 – Режим доступа: <http://knowledge.pedagogics.html>. – Дата доступа: 05.05.2017.
3. Олигофренопсихология // Результаты исследований ощущений и восприятий умственно отсталых детей [электронный ресурс] – 2013. – Режим доступа: <http://www.psi-sintez.org/Psychoparesis/Rubinstein/VI/12>. – Дата доступа: 14.05.2017.
4. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учебн. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение. – 1986. – 192 с.