

**Козырева Ирина Александровна**

воспитатель

**Литвин Оксана Анатольевна**

воспитатель

**Чернышева Татьяна Юрьевна**

воспитатель

**Литовченко Елена Вячеславовна**

воспитатель

МБДОУ «Д/С №48 «Вишенка»

г. Белгород, Белгородская область

## **ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ ПРЕДМЕТОВ ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

***Аннотация:** в статье анализируются особенности овладения представлениями о величине предметов детьми с интеллектуальными нарушениями. В отличие от нормы, где эти представления формируются в дошкольном возрасте, у детей с интеллектуальными нарушениями они единичны, отрывочны и ограничены понятиями «большой – маленький». Причины: дефектность восприятия (замедленность, узость объёма), конкретность мышления, недоразвитие речи, малый практический опыт. Дети склонны заменять понятия высоты, ширины, толщины общим признаком размера, не владеют приёмами наложения и приложения при сравнении. Отсутствуют исследования восприятия всех характеристик величины (длина, высота, ширина, глубина, толщина, тяжесть).*

***Ключевые слова:** представления о величине, интеллектуальные нарушения, дошкольники.*

Элементарными представлениями о величине предметов дети с нормативным развитием овладевают на протяжении дошкольного возраста. Это сензитивный (наиболее благоприятный) период их усвоения. Однако освоение дан-

ных представлений даже при нормативном развитии сопряжено у детей с определенными сложностями в силу того, что величина как характеристика предмета обладает сложными для осознания признаками (сравнимостью, изменчивостью, относительностью). Так, К.Ю. Солдатенко указывает на то, что восприятие величины предметов у детей определяется отображением предмета на сетчатке глаза, расстоянием до предмета, положением предмета в пространстве (вертикальное, горизонтальное расположение), возникающими при касании предмета ощущениями, словесной оценкой величины предмета, которую дает взрослый. Дети легче воспринимают и сравнивают величину предмета, если этот признак контрастен, но с возрастом влияние контрастности на осознание величины снижается (Солдатенко).

Н.И. Фрейлах выделяет наиболее особенности и типичные трудности, которые характерны для детей с нормативным развитием в ходе освоения представлений о величине предметов:

- дети с трудом осознают сущность величины;
- легче воспринимают размеры предмета, находящегося близко, в то время как восприятие величины предмета, находящегося на значительном расстоянии, дается им намного сложнее;
- легче воспринимают сравнение контрастных величин;
- чем младше дети, тем больше интереса они проявляют к крупным предметам, по мере увеличения возраста дети все более проявляют интерес к восприятию предметов мелких размеров;
- детям свойственно закрепление признака величины за конкретным предметом: «маленький мяч», «большой стол»;
- дети не соотносят размеры предметов с размерами своего тела, часто игнорируют этот признак;
- восприятию величины часто мешают другие признаки (цвет, форма);
- детям легче дается сравнение размеров плоских предметов, чем объемных;

– детям не просто дается выделение в одном предмете разных параметров величины;

– они не соблюдают величинные пропорции в рисунках (Фрейлах).

Дети с интеллектуальными нарушениями в силу особенностей психофизического развития с еще большими сложностями овладевают представлениями о величине предметов: помимо тех трудностей, которые характерны для детей с нормативным развитием, у них отмечаются ряд специфических особенностей и более поздние сроки усвоения данных представлений. Если в норме представления о величине предметов складываются в дошкольном возрасте, то при интеллектуальных нарушениях в дошкольном возрасте эти представления единичны, отрывочны, искажены. В основном, они ограничиваются наиболее обобщенным, контрастным восприятием размеров предметов – «большой», «маленький», на что указывает В.В. Эк (Эк).

Недостатки процесса овладения представлениями о величине предметов детьми с интеллектуальными нарушениями обусловлены дефектным характером тех факторов, которые лежат в основе успешного усвоения этих представлений (рисунок 1).

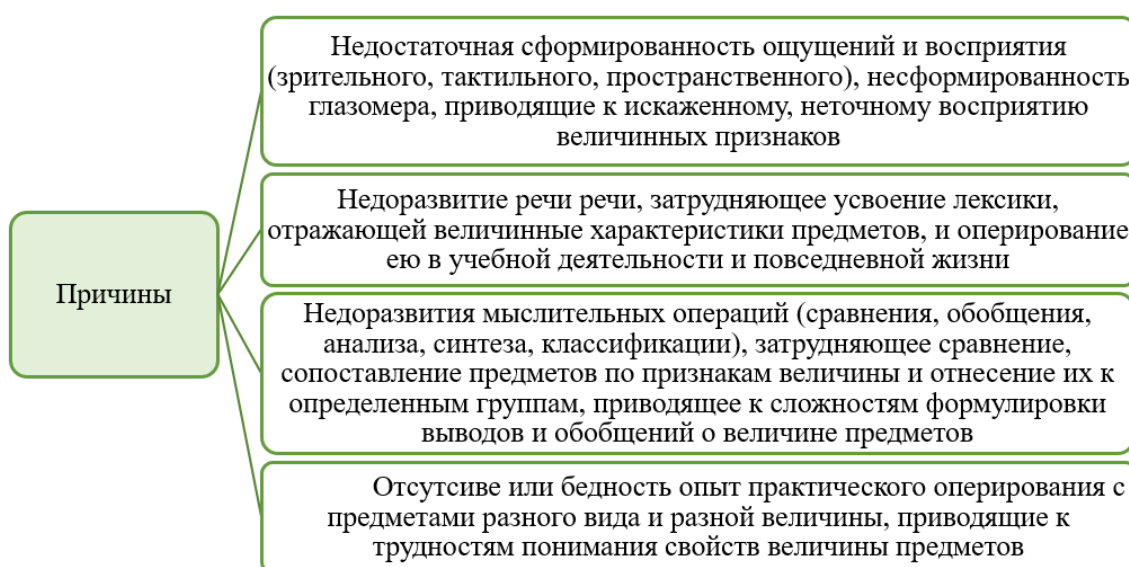


Рис. 1. Причины трудностей освоения представлений о величине предметов детьми с интеллектуальными нарушениями

По данным Ж.И. Шиф, С.Я. Рубинштейна, у детей с интеллектуальными нарушениями оказывается дефектной уже первая ступень познания – ощущения и восприятие. Это наблюдается даже при сохранности анализаторов (Шиф 1965; Рубинштейн).

Существенными недостатками в развитии ощущений и восприятия детей с интеллектуальными нарушениями выступают нарушение обобщенности восприятия, замедленный темп, по сравнению с детьми с нормативным развитием. Процесс восприятия у них протекает медленнее, чем детей с нормативным развитием, что обусловлено замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью нервных процессов. Детям с интеллектуальными нарушениями требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал, особенно если ставится задача воспринять не предмет в целом, а его определенный признак – величину (размер, высоту, толщину и так далее). Замедленность восприятия усугубляется трудностями выделения главного, непониманием внутренних связей между частями предмета. Поэтому восприятие детей рассматриваемой категории отличается меньшей дифференцированностью.

У детей с интеллектуальными нарушениями отмечается узость объема восприятия: они выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, не видя и не слыша иногда важной для общего понимания материал. Вследствие этого они могут концентрироваться на какой-либо части, детали предмета, не уделяя внимания восприятию его величины. Кроме того, у детей недостаточно отчетливо проявляется избирательность восприятия, вследствие чего в учебной деятельности они без стимулирующих вопросов педагога не могут выполнить доступное их пониманию задание, например, сравнить два предмета по размеру (Метиева, Удалова).

Мышление детей с интеллектуальными нарушениями конкретное, непоследовательное, тугоподвижное. Образование отвлеченных понятий им либо недоступно, либо ограничено элементарными обобщениями. Установление различий им доступно только на конкретных предметах. Они затрудняются в опе-

рировании отвлеченными понятиями, в анализе предметов, в применении приемов сравнения, переноса, целенаправленного поиска, поэтому часто осваивают материал неосознанно, механически. По данным Л.Б. Баряевой, специфика мыслительной деятельности детей рассматриваемой категории обусловлена расхождением и несогласованностью их уровня актуальных представлений, понятий, знаний и зоны ближайшего развития. Своеобразие мыслительной деятельности этих детей влияет на формирование элементарных математических представлений, являющихся базовой основой последующего обучения математике [1].

Дети с интеллектуальными нарушениями ввиду неумения мыслить обратимо с большим трудом связывают взаимообратные понятия, а усвоив одно из них, могут не иметь представления о другом, обратном («толще – тоньше», «шире – уже», «высокий – низкий», «легкий – тяжелый»), не связывают их в пары, воспринимают обособленно. По данным М.Н. Перовой, зная слова, обозначающие признаки предмета, они не связывают обозначаемые ими понятия в пары «больше – меньше», «большой – маленький», «длинный – короткий», воспринимая каждое из них как отдельное качество предметов [7].

В силу тесной связи мышления с речью дети с интеллектуальными нарушениями в более поздние сроки и на дефектной основе овладевают словесно-логической формы мышления, что приводит к многочисленным трудностям в процессе усвоения математических понятий и закономерностей. У детей рассматриваемой категории наблюдаются недоразвитие речи, как экспрессивной, так и импрессивной ее стороны, бедность словаря, вследствие чего они не могут описать предмет, опираясь на его признаки. Малый объем словаря связан с бедным жизненным опытом детей, поэтому часто в нем отсутствуют слова, обозначающие величинные характеристики предметов (Вавина, Мерсиянова).

По данным В.В. Эк, дети с интеллектуальными нарушениями могли многократно слышать от окружающих слова, сочетания слов, в которых содержатся характеристики величины предметов, но, как правило, они их не знают настолько, чтобы пользоваться в различных жизненных ситуациях, правильно понимать

вне той ситуации, в которой они их воспринимали раньше. Им доступно усвоение представлений о величине предметов только в ходе специально организованного учителем уточнения, объяснения таких признаков предметов, как размер, длина, ширина, высота, глубина, тяжесть и так далее. Автор обращает внимание на то, что признаки величины предметов имеют относительный характер, так как оценка («больше – меньше», «выше – ниже») зависит от того, с каким предметом сравнивается данный, и детям с интеллектуальными нарушениями крайне трудно дается переключение с только что сделанного вывода на новый.

Еще одной особенностью усвоения представлений о величине детьми с интеллектуальными нарушениями В.В. Эк считает их неумение отвлекаться от размеров предметов, составляющих совокупности: дети считают большей ту совокупность, в которой предметы крупнее или она занимает большую площадь (на столе, на классной доске). Об этом же говорит и А.Н. Граборов, указывающий на сильную зависимость количественных представлений от ярких качественных характеристик величины предметов.

В исследованиях М.Н. Перовой подчеркивается, что наиболее знакомы и доступны детям с интеллектуальными нарушениями представления о размере (понятия «большой», «маленький»), а также о толщине («понятия «толстый», «тонкий»), в то время как представления о длине, высоте, ширине, глубине ими усваиваются с большим трудом, как и понятия, отражающие эти характеристики величины («длинный», «короткий», «высокий», «низкий», «широкий», «узкий») [7]. Кроме того, по данным В.Г. Петровой, И.В. Беляковой, у этих детей константность восприятия величины отдаленного предмета выражена меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников.

Несмотря на относительное владение детьми с интеллектуальными нарушениями понятиями «большой – маленький» и умение из множества предметов выделять большие и маленькие предметы, не все дети могут сравнивать предметы по размеру. Например, задание найти место матрешки в ряду матрешек, расставленных от меньшей к большей, или собрать башенку из колец, нанизы-

вая кольца от большего к меньшему, оказывается доступным не всем детям с интеллектуальными нарушениями, приступившими к школьному обучению.

Еще более затруднено усвоение понятий «высокий – низкий», «широкий – узкий», «толстый – тонкий». Это выражается в склонности детей с интеллектуальными нарушениями к замене признаков высоты, ширины, толщины наиболее общим признаком размера – «большой – маленький»: «большая лента» вместо «длинная лента», «маленькая лента» вместо «короткая лента», «большой столб», «маленький столбик» вместо «высокий столб», «низкий столбик». Даже если дети с интеллектуальными нарушениями оперируют словами «высокий – низкий», «длинный – короткий», «широкий – узкий», часто они недостаточно четко и правильно дифференцируют те понятия, которые эти слова обозначают. Об этом свидетельствуют характерные замены одних понятий другими, например, вместо «длинный» дети употребляют слово «высокий», вместо «тонкий» – «узкий», вместо «широкий» – «толстый» [7].

М.Н. Перова приводит данные о том, что с интеллектуальными нарушениями точнее употребляют и чаще используют в речи понятия «высокий», «длинный», «широкий», «толстый», чем понятия «низкий», «короткий», «узкий», «тонкий».

Дети рассматриваемой категории не владеют приемами сравнения предметов. При сравнении предметов они стараются иногда накладывать предметы один на другой или прикладывать их друг к другу, но не знают, как выполнить наложение или приложение, вследствие чего у них не получается правильно осуществить сравнение. Например, при сравнении двух лент по длине дети соединяют их концы, а короткую ленту прикладывают к середине длинной [7].

Таким образом, что причины сложностей овладения представлениями о величине предметов детьми с интеллектуальными нарушениями заключаются в недостаточной сформированности когнитивных процессов (прежде всего, ощущений и восприятия, мышления, речи), а также в малом опыте предметно-практической деятельности, позволяющей познавать величинные признаки опытным путем.

В литературных источниках отмечены наиболее общие трудности и особенности освоения представлениями о величине предметов детьми с интеллектуальными нарушениями: знание некоторых слов, обозначающих величинные признаки, но не всегда верное их использование; склонность к замене понятий, обозначающих признаки высоты, толщины, глубины, ширины, понятиями, служащими для обозначения размера («большой – маленький»); трудности сопоставления по признакам величины хорошо знакомых предметов окружающей обстановки; более успешное сравнение предметов, у которых признаки величины контрастны; относительное понимание признаков размера («большой – маленький») и толщины «толстый – тонкий») при выраженных проблемах осознания признаков высоты, ширины, глубины, тяжести; замена одних понятий, обозначающих признак величины, другими; неумение осуществлять сравнение предметов по величине путем наложения и приложения.

При анализе литературных источников нами не обнаружено исследований, в которых представлено подробное описание особенностей восприятия и осознания детьми с интеллектуальными нарушениями всех характеристик величины – размера, высоты, длины, ширины, глубины, толщины, тяжести, в связи с чем, по нашему мнению, необходимо экспериментальное исследование сформированности представлений о величине предметов у детей с интеллектуальными нарушениями.

### *Список литературы*

1. Баряева Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А. Зарин, Н.Д. Соколова. – СПб.: Каро, 2003. – 320 с. EDN PYUKAS
2. Батрак Ф.Н. Формирование представлений и понятий о признаках величины предметов у детей с ОВЗ / Ф.Н. Батрак // Молодой ученый. – 2017. – №24 (158). – С. 347-350. – URL: <https://moluch.ru/archive/158/44528/> (дата обращения: 13.03.2023). EDN YUHUUD

3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
4. Гит А.С. Формирование представлений у дошкольников о величине / А.С. Гит // NovaInfo. – 2017. – №58. – С. 482-486. – URL: <https://novainfo.ru/article/10230> (дата обращения: 12.11.2023). EDN XRERVH
5. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: методические рекомендации / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2009. – 174 с. EDN QWSCMJ
6. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.
7. Петрова В.Ф. Методика математического образования детей дошкольного возраста / В.Ф. Петрова. – Казань, 2013. – 203 с.