

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева»**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально–гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Дулупова Екатерина Имедовна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая коррекция зрительного восприятия учащихся младшего
школьного возраста с нарушением интеллектуального развития**

Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы Специальная психология в
образовательной и медицинской практике

Допускаю к защите:

и.о заведующего кафедрой

к.п.н., доцент Е.А. Черенева

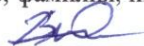
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

 15.06.2021
(дата, подпись)

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.06.2021 
(дата, подпись)

Обучающийся Дулепова Е.И.

(фамилия, инициалы)

15.06.2021 
(дата, подпись)

Красноярск, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования	10
1.1. Проблема восприятия в психологии.....	10
1.2. Развитие зрительного восприятия в младшем школьном возрасте....	18
1.3. Современное состояние изучения проблемы зрительного восприятия младших школьников с нарушением интеллектуального развития.....	29
Выводы по первой главе.....	33
Глава 2. Экспериментальное изучение зрительного восприятия в учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	35
2.1. Организация, методы и методики исследования зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	35
2.2. Особенности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	40
Выводы по второй главе.....	48
Глава 3. Психологическая коррекция зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	51
3.1. Научно–методологические подходы к коррекции зрительного восприятия учащихся с нарушением интеллектуального развития.....	51
3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	57
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	70
Выводы по третьей главе.....	81
Заключение.....	84
Список использованной литературы.....	89
Приложения.....	95

Введение

Актуальность исследования

Проблема обучения и социализации детей с интеллектуальной недостаточностью является весьма актуальной в современном мире, в том числе, и в нашей стране. Среди множества функциональных нарушений в состоянии здоровья детей интеллектуальная недостаточность является одним из наиболее распространенных и тяжелых дефектов развития ребенка по влиянию на его познавательную деятельность, развитие его организма и личности, социальным последствиям. Статистические данные национальных и международных организаций свидетельствуют о том, число детей с недостатками интеллектуального развития достаточно велико и возрастает во многих странах или регионах стран, при этом интеллектуальные нарушения у детей характеризуются стойкостью и сложностью. Ситуация в Российской Федерации в этом плане мало отличается от ситуации в странах Европы и в США. По данным Министерства образования и науки РФ (с 2018 года – Министерство просвещения РФ), Министерства здравоохранения РФ, Научного Центра здоровья детей РАМН:

- около 30% младших школьников не справляются с требованиями стандартной школьной программы;
- 10 % (в некоторых регионах до 20%) младших школьников имеют ту или иную степень интеллектуальной недостаточности;
- нарушения интеллектуального развития являются одной из ведущих причин инвалидизации детей младшего школьного возраста в последние годы.

Вся психическая деятельность ребенка с нарушениями интеллектуального развития глубоко своеобразна; для таких детей характерны разнообразные нарушения в развитии психических, особенно высших познавательных, процессов и в эмоциональной сфере; нередко у них наблюдаются нарушения в физическом развитии. В школьном возрасте на первый план все больше

выступают интеллектуальные расстройства таких детей, которые проявляются в разных сферах деятельности и поведения, главным образом, – в учебной деятельности.

При интеллектуальной недостаточности оказывается нарушенной уже первая ступень познания – восприятие. Установлено, что дети с нарушениями интеллектуального развития имеют нарушения восприятия.

В силу нарушений восприятия дети с нарушениями интеллектуального развития испытывают затруднения (или вовсе не могут)

- самостоятельно правильно ориентироваться в окружающей действительности;
- самостоятельно организовать свою деятельность и поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей;
- адекватно воспринимать свои собственные действия и их результаты (а значит, обратные связи, регулирующие взаимодействие с внешним миром); имеют низкий уровень обучаемости.

По мнению специалистов, тенденции развития ребенка с нарушением интеллекта те же, что и нормально развивающегося. Детям с нарушениями интеллектуального развития необходимы особые условия для развития. При своевременной (как можно более ранней) правильной организации обучения и воспитания многие отклонения развития у такого ребенка могут быть скорректированы и даже предупреждены. Определить основные направления, методы и содержание коррекционной работы с детьми с нарушениями интеллектуального развития, разработать эффективную модель коррекционно–развивающего обучения и воспитания для конкретного школьника возможно только при условии раннего выявления и диагностирования нарушений восприятия. Нарушения восприятия у детей с нарушениями интеллектуального развития характеризуются как общими чертами, так и имеют специфические характеристики. Выявление и диагностика нарушений восприятия у конкретного ребенка – необходимое условие разработки эффективной коррекционной программы. Важно отметить два момента. С одной стороны, интеллектуальные

нарушения у детей с интеллектуальной недостаточностью «выпуклыми» становятся именно в школьные годы. С другой стороны, важно начать коррекционную работу как можно раньше; чем раньше она будет начата, тем более эффективной, при прочих равных условиях, она будет. В связи с этим является актуальным изучение особенностей процесса восприятия у детей с нарушениями интеллектуального развития именно младшего школьного возраста. Исследование и диагностирование нарушений восприятия у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития является необходимым условием организации коррекционной работы по развитию их познавательной деятельности, адаптации их в окружающей среде, и социализации. Исследование и диагностирование нарушений восприятия у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития возможно только при условии грамотного использования специальных методов и методик.

Проблема исследования заключается в изучении особенностей зрительного восприятия младших школьников с нарушением интеллектуального развития, разработке и внедрению в практику психологической программы коррекции по коррекции зрительного восприятия у данного контингента школьников.

Объект исследования: зрительное восприятие учащихся младшего школьного возраста.

Предмет исследования. Психологическая коррекция зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития обладают следующими особенностями зрительного восприятия: недостаточно развитый уровень сформированности предметности, константности и целостности восприятия, трудности; формирования образов и построения связанных умозаключений; нарушение процессов зрительного восприятия и узнавания. Эффективность коррекции имеющихся нарушений зрительного

восприятия у изучаемого контингента школьников может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Цель исследования. Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции и развитию зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

В соответствии с целью были поставлены и решены следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого–педагогической литературы по проблеме исследования, определить её современное состояние.
2. Выявить особенности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.
3. Разработать психологическую программу коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и определить ее эффективность.

Теоретической и методологической основой исследования являются положения отечественной и зарубежной психологии:

1. Концепция культурно–исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского (1934);
3. Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, 1981);
3. Концепции зрительного восприятия у детей с нарушением интеллекта (К.И. Вересотская, Э.А. Евлахова, М.М. Нудельман, Н.М. Стадненко, И.М. Соловьёв, В.В. Давыдов, Т.Н. Головина, П.П. Блонский, Ж.И. Шиф и др.);
4. Научные представления о полимодальности восприятия и его развития (А.Р. Лурия (восприятие времени; слуховое, зрительное, осязательное восприятие), Д.Н. Узнадзе (восприятие времени, фигуры, фона; константность

восприятия), В.Н. Дружинина (восприятие времени и формы), С.Л. Рубинштейн (восприятие времени, движения, фигуры, формы, фона; константность восприятия), А.Г. Маклаков (восприятие времени и движения), Г. Крайг (восприятие цвета), Р. Крачфилд (восприятие времени), Н. Ливсон (восприятие времени), Д.Э. Майерс (восприятие глубины и движения)).

Методы исследования были определены гипотезой, целью и задачами работы. В ходе исследования применялись:

- теоретические методы: аналитический обзор литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования;
- эмпирические методы: изучение психолого–педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей;
- экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

В исследование включены методы количественной и качественной обработки данных.

Также нами была реализована анкета для учителей по выявлению особенностей зрительного восприятия у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

В процессе исследования мы использовали следующие **психодиагностические методики**: методика «Узнавание предметов на зачумленных рисунках» А.Р. Лурия (1930), методика «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова (1997), методика «Эталоны» О.М. Дьяченко (1989).

Организация исследования. Базой для реализации исследования явилось КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга». В эксперименте приняли участие 20 обучающихся из 2 класса (в возрасте 8–9 лет) и 20 обучающихся из 4 класса (в возрасте 10–11 лет). Общий объем экспериментальной выборки составил 40 учащихся. В исследовании принимали участие школьники, имеющие заключение ПМПК «Умственная отсталость легкой степени».

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в период с 2020 г. по 2021 г. и осуществлялось в несколько этапов:

Первый этап – *подготовительный* (март 2020 – сентябрь 2020). Изучение и анализ общей, специальной, психолого–педагогической и медико–биологической литературы по проблеме исследования, определение современного ее состояния.

Второй этап – *констатирующий этап* (октябрь 2020 – ноябрь 2020) – выявление особенностей развития зрительного восприятия у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

Третий этап – *формирующий* (декабрь 2020 – март 2021) – разработка и реализация программы психологической коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Четвертый этап – *контрольный* (апрель 2021 – май 2021) – состоял в реализации контрольного эксперимента, в анализе полученных результатов эмпирического исследования и оценке эффективности психологической программы по коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Осуществлялись обобщение и сравнение полученных результатов исследования, полученных нами на этапах констатирующего и контрольного этапов исследования.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что представленные в выпускной квалификационной работе материалы позволят расширить и систематизировать представления по проблеме изучения особенностей и коррекции зрительного восприятия младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Разработана и научно обоснована психологическая программа по коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Практическая значимость исследования. Представленные в выпускной квалификационной работе материалы, раскрывающие особенности зрительного

восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и его психологическую коррекцию посредством развития зрительного восприятия могут быть использованы педагогами, психологами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников. Разработана и реализована психологическая программа по коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 68 источников и приложений (10 приложений). Работа проиллюстрирована 10 таблицами, 6 гистограммами.

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования

§1.1. Проблема восприятия в психологии

Одним из важнейших феноменов жизни человека является восприятие. Восприятие выступает и как исходная ступень процесса познания, и как условие познания человеком окружающего мира; и является основой познания, и способом непосредственного получения знания. Процесс человеческого познания подразделяется на ряд стадий: от восприятия до практического действия; с течением времени он неуклонно усложняется. Изначально процесс познания человека — это произвольное восприятие окружающей действительности ребенком с первых секунд его жизни (звук, вкус, запах, внешний вид предметов), со временем в него встраиваются абстрактные образы и понятия, на основании которых строятся умозаключения и делаются выводы и достигается результат. Восприятие, таким образом, является залогом познавательного процесса и развития человека с момента его рождения, формирования и развития личности.

Значительный вклад в осмысление восприятия, его роли в развитии человека, познании человеком мира был сделан философами разного времени. , Г. Гегель (1802), Ж. де Ламетри (1737), Дж. Гибсон (1951), М. Мерло-Понти (1950), Э. Гуссерль (1895), Р.Л.Грегори (1974), У.Найссер (1971), М.Хайдеггер (1934), А. Н. Леонтьев (1983), М.Мамардашвили (1968), Э.В. Ильенков (1959), Ж.Гринберг (1983), К.Фишер (1869) и др. внесли значимый вклад в становление и развитие психологической теории восприятия [7, 18, 60].

Исследование проблем восприятия, закономерностей его развития в разные периоды жизни человека, причин и видов его нарушений всегда находится в центре внимания психологической и психолого-педагогической науки.

Наиболее известны к настоящему времени следующие психологические и психолого-педагогические теории восприятия: ассоциативная теория, теория структурализма, теория восприятия гештальтпсихологии, экологическая теория,

психофизическая теория, компьютерная теория восприятия, нейропсихологическая теория восприятия.

Значимый вклад в развитие психолого–педагогических теорий о сущности восприятия и закономерностях его развития, понимание его роли в познавательной деятельности и в формировании интеллекта человека, развитии личности внесли С.Л.Рубинштейн (1946), Л.С.Выготский (1929), А.В.Запорожец (1954), Л.А.Венгер (1967), В.П.Зинченко (1986), Б.Ф.Ломов (1967), Б.Г.Ананьев (1955), Л.М.Веккер (1974), А.Р. Лурия (1965), Д.Н. Узнадзе (1934), В.Н. Дружинин (1977), А.Г. Маклаков (1998), Г. Крайг (2005), Р. Крачфилд (1968), Н. Ливсон (1996), Д.Э. Майерс (1965) и др. [9–14, 22, 25, 28–27, 28–34, 48–50].

Так С.Л. Рубинштейн (1946) является основоположником деятельностного подхода в психологии, он исследовал восприятие с точки зрения обобщенности и направленности личности [48, 51].

Л.С. Выготский (1929) – автор культурно–исторической парадигмы, которую еще называют социально–когнитивной теорией [9–14]. Восприятие в теории Л.С. Выготского – это гораздо более сложный и глубокий процесс, чем просто суммирование отдельных ощущений. Пионерской для психологии и педагогики является его идея о целостности восприятия, характерной для ребенка уже с момента его рождения.

Для работ Л.С. Выготского (1929), А.В. Запорожца (1954), Л.А. Венгера (1967), В.П. Зинченко (1986), Б.Ф. Ломова (1970) характерен подход к восприятию как деятельности, обязательными характеристиками которой являются активность и пристрастность [37, 41] .

Исследование сенсорно–перцептивных характеристик индивидуального развития человека, раскрытие в зрительном восприятии сложнейшего полимодального механизма связано с работами Б.Г. Ананьева (1951). Л.М. Веккер (1974) исследовал формирование чувственных образов, он опирался на рефлекторную теорию Сеченова – Павлова.

Разные авторы отмечают, что восприятие – это отражение в сознании человека непосредственно воздействующих на его органы чувств предметов и

явлений в целом, а не отдельных их свойств, как это происходит при ощущении. Разные авторы подчеркивают, что восприятие представляет собой активный процесс, создающий осознанное психическое отражение предмета и ситуации в целом в виде целостного знания и возникающий при непосредственном воздействии предмета на органы чувств. Особо подчеркивается, что это активный и созидательный процесс, опосредствованный индивидуальным опытом субъекта, рассматриваемый как решение им своего рода перцептивной задачи. При различении ощущений и восприятий существует определенная методологическая трудность. Она обусловлена тем, что в реальной жизни и даже в исследовательской практике одно от другого отделить чрезвычайно сложно, поскольку человек очень редко воспринимает изолированные раздражители. При нормальном восприятии две составляющие перцептивного образа (чувственная ткань и значение образа) неразрывно слиты. И лишь в особых экспериментальных условиях, а также при патологических нарушениях органов чувств или психических расстройствах чувственная ткань и значение образа могут быть в определенной степени разделены.

А.Н.Леонтьев (1983) приводил пример, что люди, потерявшие на войне не только кисти рук, но и зрение (таким образом, лишенные чувственной основы) теряли чувство реальности происходящего. Знание о предметном мире, полученное в прошлой жизни, не могло компенсировать им полноценного восприятия даже вполне знакомых предметов. Таким образом, можно принять, что восприятие – это психический процесс целостного отражения предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств; результатом восприятия является целостный перцептивный образ объекта, а не отдельное его свойство [28].

Физиологической основой восприятия являются процессы, проходящие в органах чувств, нервных волокнах и ЦНС. Восприятие является рефлекторным процессом. И.П. Павлов (1912) показал, что в основе восприятия лежат условные рефлексы. Временные нервные связи, обеспечивающие процесс восприятия,

могут быть двух видов: образуемые в пределах одного анализатора и межанализаторные. Первый вид имеет место при воздействии на организм комплексного раздражителя одной модальности. Второй вид нервных связей, образуемых при воздействии комплексного раздражителя, — это связи в пределах разных анализаторов, возникновение которых И. М. Сеченов (1897) объяснял существованием ассоциаций (зрительных, кинестетических, осязательных и т. д.). Эти ассоциации у человека обязательно сопровождаются слуховым образом слова, благодаря которому восприятие приобретает целостный характер. Благодаря связям, образуемым между анализаторами, мы отражаем в восприятии такие свойства предметов или явлений, для восприятия которых нет специально приспособленных анализаторов (например, величина предмета, удельный вес и др.). Таким образом, в основе сложного процесса построения образа восприятия лежат системы внутрианализаторных и межанализаторных связей, обеспечивающих наилучшие условия видения раздражителей и учет взаимодействия свойств предмета как сложного целого [45].

При изложении свойств восприятия мы будем опираться на работы двух известных американских психологов Ф. Оллпорта (1947) и Ч. Осгуда (1952). Восприятие имеет определенные свойства. Первое свойство восприятия — *сенсорность* (вкус или запах лимона). Сенсорные качества имеют свои количественные измерения — интенсивность, длительность во времени и протяженность в пространстве, но вариации количества определенного сенсорного качества не изменяют самого основного — некоторой чувственной реальности, отображающей определенные предметы. Прямое, непосредственное переживание некоторого сенсорного качества или сенсорных качеств есть основа нашего восприятия [59].

Второе свойство восприятия по мнению Ф.Оллпорта и Ч. Осгуда — *предметность восприятия*. Это способность отражать объекты и явления реального мира не в виде набора несвязанных друг с другом ощущений, а в форме отдельных предметов. Предметность не является врожденным свойством

восприятия. Возникновение и совершенствование этого свойства происходит в процессе онтогенеза, начиная с первого года жизни ребенка.

По мнению И.М. Сеченова (1897), предметность формируется на основе движений рук, глаз и др., обеспечивающих контакт ребенка с предметом. Без участия движения образы восприятия не обладали бы качеством предметности. Третье свойство восприятия – *целостность восприятия*. Восприятие дает целостный образ предмета. Он складывается на основе обобщения получаемой в виде различных ощущений информации об отдельных свойствах и качествах предмета. Компоненты ощущения настолько прочно связаны между собой, что единый сложный образ предмета возникает даже тогда, когда на человека непосредственно действуют только отдельные свойства или отдельные части объекта. Этот образ возникает условно рефлекторно вследствие связи между различными ощущениями. Целостность восприятия выражается в том, что даже при неполном отражении отдельных свойств воспринимаемого объекта происходит мысленное достраивание полученной информации до целостного образа конкретного предмета [45].

Ф. Оллпорт и Ч. Осгуд считают, что четвертое свойство восприятия – *структурность восприятия*. Структурность восприятия представляет собой не просто совокупность ощущений. В нем отражается взаимосвязь различных свойств и частей, т.е. структура предмета. Восприятие доводит до нашего сознания структуру предмета или явления, с которым мы столкнулись в реальном мире. Можно сказать, что структурность восприятия — это отражение специфики взаимосвязи элементов целого. Например, ноты поступают в сознание, и мы узнаем мелодию. Структурность связана с другим свойством восприятия – целостностью. Фигура и фон образуют структуру нашего восприятия. Форма объекта, замкнутость его контуров, группировка нескольких объектов относительно друг друга — так называемые конфигурационные аспекты восприятия в значительной степени определяют его содержание.

Гештальтпсихология во главе с такими выдающимися учеными, как Ф. Оллпорт и Ч. Осгуд, впервые обратила внимание на принципиальную важность

конфигурационного аспекта восприятия. Наше восприятие всегда структурировано различного рода компоновками фигур и фона, которые, могут меняться местами, как в известных фигурах – перевертышах.

По данным ученых, пятое свойство восприятия – *константность восприятия*. Константность – это относительное постоянство образа предмета при изменении условий его восприятия (например, машина кажется нам большой на любом расстоянии от нее). В наибольшей степени константность наблюдается при зрительном восприятии цвета, величины и формы предметов. Благодаря константности, проявляющейся в способности системы восприятия компенсировать изменения условий восприятия, мы воспринимаем окружающие нас предметы как относительно постоянные. Это позволяет системе поддерживать относительное постоянство свойств объектов и явлений. Без константности восприятия люди не смогли бы ориентироваться в окружающем их мире. Человек многократно воспринимает определенный предмет, причем, этот предмет воспринимается одинаково при совершенно разных условиях.

Впервые константность восприятия стала предметом внимания в работе Р.Декарта (1636) «Диоптрика», а ее экспериментальные исследования начались более 115 лет назад в лейпцигской лаборатории В. Вундта (1888).

Шестое свойство восприятия, описанное Ф. Олпортотом и Ч. Осгудом – *апперцепция*. Апперцепция – это зависимость восприятия от прошлого опыта и особенностей личности воспринимающего. При восприятии активизируется прошлый опыт, установки и эмоции, поэтому один предмет может по-разному восприниматься разными людьми. Содержание восприятия определяется поставленной задачей, мотивами деятельности, интересами.

Седьмое свойство восприятия – *осмысленность восприятия*. Осмысленность восприятия – свойство человеческого восприятия наделять воспринимаемый объект определенным смыслом. Восприятие не определяется просто набором раздражителей, оно представляет собой постоянный поиск наилучшего толкования полученных данных. Мы воспринимаем предметы, которые имеют определенное значение. Вне зависимости от постоянно

меняющегося содержания, мы узнаем один и тот же предмет. Восприятие человека, являясь своеобразным осознанием предметов и явлений, включает акт понимания, осмысления. Таким образом, восприятие – это в значительной степени интеллектуальный процесс.

Восьмое свойство по мнению ученых – *активность восприятия*. Избирательность восприятия заключается в том, что в любой момент времени мы воспринимаем только один предмет или конкретную группу предметов, в то время как остальные объекты окружающего мира являются фоном нашего восприятия (не отражаются в сознании).

В.А. Кругликов (1997) отмечает, что восприятие зависит от различных условий. Принято выделять внутренние и внешние факторы. К внешним факторам относят интенсивность раздражителя (в физическом или эмоциональном плане); размер раздражителя; контрастность раздражителя; движение раздражителя; повторяемость, новизну и узнаваемость раздражителя. К внутренним факторам восприятия относят установку и личностные особенности человека (самооценка, лево– или праворукость, оптимизм–пессимизм, «я – концепция», потребности, опыт, мотивация и др.) [35].

В психологии восприятие классифицируется по разным основаниям:

- по модальности (зрительное, слуховое, тактильное, обонятельное восприятие). Возможны сочетания различных видов восприятия;
- по объекту восприятия (восприятие пространства, времени, движения, скорости, направления, восприятие произведения искусства, восприятие основных явлений жизни человека);
 - по цели (произвольное, произвольное);
 - по участию других психологических образований (эмоциональное восприятие, рациональное восприятие).

Человеческое восприятие подчинено определенным законам. В ходе многолетних исследований ученым удалось установить принципы систематизации сенсорной информации. Основой для выделения принципов

явились законы восприятия, сформулированные под руководством М. Вертгеймера (1987) группой гештальтпсихологов [5].

Дж.С. Брунер (1985), А. Колеченко (2002) и др. называют различные принципы (механизмы) селективности восприятия. Назовем наиболее часто упоминаемые. Принцип резонанса — соответствующее потребностям и ценностям личности воспринимается быстрее, чем несоответствующее. Принцип защиты — противостоящее ожиданиям человека воспринимается хуже. Принцип настороженности — угрожающее психике человека распознаётся быстрее прочего. Принципы группировки: близость — расположенное рядом воспринимается вместе; подобие — схожее по каким-то признакам воспринимается вместе; замкнутость — человек склонен заполнять пробелы в фигуре; целостность — человек склонен видеть непрерывные формы, а не сложные комбинации; смежность — близкое во времени и пространстве воспринимается как одно; общая зона — стимулы, выявленные в одной зоне, воспринимаются как группа. Принцип константности — объекты длительное время воспринимаются одинаково. Принцип «фигура — фон» состоит в том, что восприятие выделяет фигуру из фона. Принцип замкнутости отражает тенденцию завершать фигуру так, что она приобретает полную форму.

Восприятие может быть как преднамеренным, так и непреднамеренным. Преднамеренное восприятие в отличие от непреднамеренного восприятия связано с постановкой определенной перцептивной задачи; оно характеризуется целенаправленностью, плановостью и систематичностью; выступает как познавательная перцептивная деятельность (наблюдение). Непреднамеренное восприятие выступает как компонент какой-либо другой деятельности, либо является неуправляемым и случайным процессом, целиком зависимым от колебаний произвольного внимания. Преднамеренное восприятие более эффективно, чем непреднамеренное. Динамика восприятия определяется пространственно-временными условиями процесса восприятия. Это отчетливо обнаруживается при изменении времени воздействия стимулов на анализатор, их дистанции и положения в сенсорном поле.

А.Р. Лурия (1975) дает следующее определение восприятия: восприятие – результат сложной аналитико–синтетической работы, выделяющей одни существенные и тормозящей другие несущественные признаки, и комбинирующий воспринимаемые детали в одно осмысленное целое. Восприятие результат сложной обработки мозгом информации, поступающей от отдельных органов чувств, в результате восприятия на этой основе создается целостный образ предмета, явления [29].

§1.2. Развитие зрительного восприятия в младшем школьном возрасте

В течение жизни человека восприятие проходит сложный путь развития. В детской психологии вопрос о развитии восприятия в детстве до сих пор остается дискуссионным. Как и в теории восприятия, полемика идет между представителями различных теорий: ассоциативной психологии, гештальтпсихологии, информационной психологии, нейропсихологии. Так Л.С. Выготский (1982) дал характеристику и привел критику ассоциативной теории развития восприятия у детей. С точки зрения традиционной ассоциативной психологии, в начале развития восприятие младенцев–это хаос разрозненных ощущений. Далее, по этой теории, известные группы ощущений, принадлежащие к одним и тем же предметам, повторяются в известной комбинации особенно часто, они начинают восприниматься ребенком комплексно, т. е. с помощью одновременного охвата. Благодаря этому возникает восприятие в собственном смысле слова. Развитие или возникновение такого комплексного восприятия разные исследователи относили к различным месяцам первого года жизни. Самые крайние представители говорили, что на четвертом месяце у младенца мы можем констатировать восприятие как связный целостный процесс. Другие отодвигали возникновение восприятия к седьмому–восьмому месяцу его жизни [9, 10, 14].

Л.С. Выготский указывал, что такое представление о развитии детского восприятия несостоятельно, как несостоятельна сама идея выведения сложного психического целого из суммы отдельных изолированных элементов. Он отмечал, что в соответствии с позицией ассоциативной психологии, основным рычагом психической жизни дан уже с самого начала жизни ребенка, вскоре после рождения. Это – способность к ассоциированию, связыванию того, что переживается одновременно или в близкой последовательности. Однако материал, который спаивается этими ассоциативными связями, по мнению Л.С. Выготского, чрезвычайно мал у ребенка.

Исследованиями детского развития занимались К. Левин (1937), М. Вертгеймер (1937), К. Коффка (1921). Гештальтпсихология – одно из наиболее известных направлений данных исследований. Подход гештальтпсихологов позволил исследовать качественное своеобразие психики ребенка и сделать детскую психологию экспериментальной наукой. В отличие от ассоциативных психологов, утверждавших, что психика ребенка носит дискретный, разложимый на элементы, характер, гештальтпсихологии утверждали, что психику ребенку можно понять на основе принципа структурности (гештальта). Согласно этому принципу всякое явление или объект представляют собой не совокупность различных фрагментов, а целостную структуру [5, 65].

Принципиальная задача, которую ставили гештальтпсихологи, заключалась в том, чтобы доказать, что ребенок с самого начала воспринимает мир структурно. Они обратили внимание на то, что шепот матери уже на седьмой день жизни ребенка успокаивает его, а шепот чужого человека практически не действует на него. Этот факт доказывает, что уже в начальный период жизни для ребенка характерно реагирование не на отдельные элементы, как утверждали ассоциативные психологи, а на целостное переживание. На основе структурного подхода гештальтпсихологи объясняли различные действия детей. Успешное поведение детей, перенесенное в другие ситуации, они объясняли аналогично тому, как одна и та же мелодия транспонируется в различных тональностях, т.е. как сохранение структурных отношений. Для

анализа особенностей детского развития гештальт–психологи ввели понятие «феноменальное поле».

Феноменальное поле по К. Роджерсу (1954) есть то психическое пространство, в котором существует человек. Например, для ассоциативных психологов таким пространством был поток ощущений. Поток ощущений однозначно определялся окружающей ребенка обстановкой. Таким образом, его внутренний мир можно было фактически описать через внешнее окружение или ситуацию. Гештальтпсихологи отмечали, что внешнее окружение не описывает то психическое пространство, в котором оказывается ребенок. А если так, то на основе внешних воздействий нельзя понять и детское поведение. Иными словами, с помощью понятия «феноменальное поле» гештальтпсихологи стремились раскрыть то, что определяет внешнее поведение ребенка. Развитие восприятия у ребенка в гештальтпсихологии интерпретировалось как процесс возникновения новых структур в феноменальном поле. Гештальтпсихологи определили ряд областей человеческого развития, связанных с возникновением новых структур. Прежде всего, отмечалась значимость моторного развития. Подчеркивалось, что восприятие ребенка определяется развитием его «Я» [20].

Какая же теория верна? Дать точного ответа на этот вопрос в настоящий момент не сможет никто. С уверенностью можно сказать лишь то, что опыт играет важную роль в развитии восприятия в любом возрасте человека. Как и для любой психической функции человека для нормального формирования восприятия важно своевременность, целостность и непрерывность его развития. Однако в детском возрасте именно восприятие является ведущей психической функцией, некой базой для развития других психических функций ребенка, таких как память, мышление, внимание.

Е.О. Смирнова [2006] отмечала, что поведение и сознание детей раннего возраста целиком определяется восприятием [55, с. 139]. Так, память в раннем возрасте существует в форме узнавания, то есть восприятия знакомых предметов. Мышление ребенка до трех лет носит преимущественно непосредственный характер – ребенок устанавливает связи между

воспринимаемыми предметами. Он может быть внимателен только к тому, что находится в поле его восприятия. Все переживания ребенка также сосредоточены на воспринимаемых предметах и явлениях.

По Л.С. Выготскому, все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия [9, 10]. Ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия.

Вернемся к представлениям о развитии восприятия как о процессе развития и формирования перцептивных действий. Л.А. Венгер (1977) считал, что в процессе развития восприятия ребенка в возрасте от 3 до 6 лет (то есть в преддошкольном возрасте выделить по крайней мере три основных этапа [47]. Первый этап развития и формирования перцептивных действий связан с формированием у ребенка материальных, практических действий с предметами, развитие которых происходит в процессе игры–манипуляции с малознакомыми предметами. Причем, ведущую функцию в контакте с предметным миром у ребенка пока выполняют руки. Именно руки через действия и переместительные движения, осуществляемые с объектом, «предоставляют» маленькому человеку информацию об основных пространственных характеристиках предмета: его форме, объеме, месте положения в перцептивном поле и др. В результате через практический опыт у ребенка не только создается представление о предметах материального мира, но и формируются операции психической деятельности, на основе которых ребенок учится и приобретает возможность адекватно воспринимать окружающий его реальный мир. Второй этап развития и формирования перцептивных действий.

По мнению Л.А. Венгера (1977) на втором этапе перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы [4]. Ребенок начинает вполне адекватно воспринимать предметы реального мира без непосредственного материального контакта с ними. Это происходит потому, что его рецепторные аппараты сами совершают определенные действия и движения. Например, ребенок уже в состоянии глазами «ощупать» предмет, то есть в процессе

возрастного развития ребенка происходит перенос его внешних практических действий во внутренний план. Данный процесс, как вы знаете, Л.С. Выготским был назван интериоризацией. Именно в интериоризации заключена суть психического развития человека.

Л.А. Венгер на третьем этапе описывал, что перцептивные действия становятся еще более скрытыми, свернутыми, сокращенными. Внешние (эффекторные) звенья исчезают, а само восприятие начинает казаться пассивным процессом, не имеющим внешних проявлений. Но на самом деле это не так. Восприятие по-прежнему остается активным процессом, только оно полностью выполняется во внутреннем плане, то есть полностью становится элементом и задачей психической деятельности ребенка.

Также этапы формирования перцептивных действий у детей выделял А.В. Запорожец (1968). На первом этапе перцептивные проблемы, связанные со становлением адекватного образа, решаются ребенком в практическом плане путем действий с материальными предметами. Исправления в перцептивные действия при необходимости их коррекции здесь вносятся в сами манипуляции с предметами по ходу выполнения действия. Прохождение этого этапа ускоряется, и его результаты становятся более весомыми, если ребенку предлагаются «перцептивные эталоны» — образцы, с которыми он может соотносить, сравнивать формирующийся образ [37, 38].

На втором этапе по А.В. Запорожцу сенсорные процессы сами превращаются в своеобразные перцептивные действия, которые выполняются с помощью собственных движений рецептивных аппаратов. На данном этапе дети знакомятся с пространственными свойствами предметов при помощи развернутых ориентировочно-исследовательских движений рук и глаз, причем ручное и зрительное обследование ситуации обычно предшествует практическим действиям в ней, определяя их характер и направленность.

На третьем этапе по мнению А.В. Запорожца начинается процесс своеобразного сворачивания перцептивных действий, их сокращения до необходимого и достаточного минимума. Эфферентные звенья

соответствующих действий оттормаживаются, и внешнее восприятие ситуации начинает создавать впечатление пассивного рецептивного процесса. На следующих, более высоких ступенях сенсорной обученности дети приобретают способность быстро и без каких-либо внешних движений узнавать определенные свойства воспринимаемых объектов, отличать их на основе этих свойств друг от друга, обнаруживать и использовать связи и отношения, существующие между ними. Перцептивное действие превращается в идеальное.

По мнению С.Б. Ткаченко (1983) существуют отличия (особенности) детского восприятия от восприятия взрослого человека. Прежде всего, ребенок совершает большое количество ошибок при оценке пространственных свойств предметов. Даже линейный глазомер у детей развит значительно хуже, чем у взрослых. Значительную рудность представляет для детей восприятие времени. Ребенку очень трудно овладеть такими понятиями, как «завтра», «вчера», «раньше», «позже». Определенные затруднения возникают у детей и при восприятии изображений предметов. Так, рассматривая рисунок и рассказывая, что на нем нарисовано, дети дошкольного возраста часто совершают ошибки в узнавании изображенных предметов, называя их неправильно, так как пока еще улавливают только случайное или малосущественное сходство их с тем, за что они их принимают [57].

Важно подчеркнуть, что особенно интенсивно развитие восприятия происходит в первые годы жизни ребенка. При этом в онтогенезе человеческого восприятия решающую роль играют не столько созревание и приспособление врожденных анатомо-физиологических механизмов, сколько усвоение выработанных обществом сенсорных эталонов и приемов обследования раздражителей. Возникновение более высоких уровней детского восприятия связано с изменениями в характере детской деятельности, предъявляющей к восприятию все более высокие требования (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.). Ребенок рождается с относительно высокоразвитой анализаторной системой, с рядом безусловных ориентировочных рефлексов, которые заключаются в установке рецепторных аппаратов, обеспечивающей

оптимальное восприятие раздражителей. Узнавание окружающего мира начинается с «живого созерцания» – ощущений, восприятия, представления.

Одну из важнейших ролей в этом, по мнению В.С. Мухиной (1985), играет усвоение ребенком сенсорных эталонов. Сенсорные эталоны – это выработанные человечеством представления об основных разновидностях каждого вида свойств и отношений – цвета, формы, величины предметов, их положения в пространстве, высоты звуков, длительности промежутков времени и т.д [64].

Охарактеризуем восприятие старших дошкольников на основе исследований Г.Г. Сапоговой (2001). У детей 5 – 7 лет уже относительно сформированы все виды анализаторов, на основе которых продолжают развиваться все виды чувствительности. В этом возрасте чрезвычайно велика роль зрительных ощущений и восприятий. Около 80% информации об окружающем мире ребёнок получает с помощью зрения. К шестилетнему возрасту значительно уменьшается количество ошибок в цветоразличении, повышается точность цветоразличения. Ребёнок 5 – 7 лет знает не только основные цвета, но и их оттенки. Есть свои особенности в плане слухового восприятия. Острота тонального слуха ниже по сравнению с взрослыми людьми. При восприятии музыкальных произведений дошкольники улавливают преимущественно их динамическую сторону: ритм и темп. В этот период существенно усовершенствуется кинестетическая тактильная чувствительность. Показателем их развития может служить различия тяжести предметов. В возрасте 5 – 7 лет эта способность возрастает в 2 раза [52].

Огромное значение в развитии кинестетических ощущений по Г.Г. Сапоговой имеют подвижные игры, гимнастика, упражнения (катание на велосипеде, коньках, лыжах, занятия теннисом). Развивается обонятельная чувствительность. Дети 5 – 7 лет уже делают значительно меньше ошибок в различении запахов, по сравнению с младшими дошкольниками. К 5 – 6 годам значительные изменения наблюдаются в восприятии пространства. Дети этого возраста всё чаще проявляют потребность разобраться во всех встречающихся формах. Они уже пробуют установить на что похож предмет. Взрослые должны

поддержать потребность ребёнка разобраться в формах окружающих предметов. Дети уже неплохо решают задачи на сравнение длины линий, хуже обстоит дело с решением сложных задач на глазомер. Глазомер совершенствуется в конструктивной деятельности, когда ребёнок подбирает недостающие детали для постройки или делит комок глины при лепке, чтобы хватило на все части предмета. Упражняется глазомер также в аппликации, в рисовании, в играх.

У детей 5 – 7 лет уже в некоторой мере сформирована способность ориентироваться во времени. Они опираются на существенные признаки в определении времени (утро «когда светло», «когда солнышко встаёт»). Дети знакомятся с такими категориями, как раньше и позже. В возрасте 6 – 7 лет они оказываются способными понять, что оно не зависит ни от желания, ни от деятельности человека. Особо следует рассказать о некоторых особенностях художественного восприятия детей. Дошкольники активно относятся к воспринятому, пытаются воздействовать на героев произведений. Лишь к концу дошкольного возраста появляется способность занять позицию вне изображаемого, позицию зрителя. Оценочные суждения детей этого возраста ещё примитивны, но всё же свидетельствуют о зарождении умения не только чувствовать красивое, но и оценить его. Развитию художественного восприятия содействуют расширение знаний, представлений об окружающей действительности, развития речи, мышления.

Г.Г. Сапогова отмечает, что восприятие других людей детьми 5 – 7 лет зависит от взаимоотношений. Оценивая детей, к которым проявляется симпатия, ребёнок называет преимущественно их положительные качества. Сверстников же, к которым нет симпатии, характеризует только с отрицательной стороны. Важную роль в развитии социальной перцепции детей 5 – 7 лет играет взрослый, который обращает внимание на разные стороны поведения людей, героев произведений, особенности их облика. Именно взрослый должен формировать у детей «точки зрения», «эталон», с которыми они будут сверять своё поведение, поведение своих товарищей. Восприятие ребёнка 5 лет ещё носит произвольный характер, то есть является непреднамеренным. К 7 годам дети

уже могут ставить перед собой цель изучить свойства того или иного предмета, сравнить предметы между собой.

Развитие восприятия даёт возможность детям дошкольного возраста узнавать свойства объектов, отличать одни предметы от других, выяснить существующие между ними связи и отношения.

В заключение дадим характеристику восприятия у младших школьников. Психическое развитие детей младшего школьного возраста наиболее глубоко и содержательно анализируется в работах Д.Б. Эльконина (1980), В.В. Давыдова (1980) и их последователей [63].

Восприятие у детей в младшем школьном возрасте характеризуется произвольностью, хотя элементы произвольного восприятия встречаются уже в дошкольном возрасте. Дети приходят в школу с достаточно развитыми процессами восприятия: у них наблюдается высокая острота зрения и слуха, они хорошо ориентируются на многие формы и цвета. Но у первоклассников еще отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов. При рассматривании картинки, чтении текста они часто перескакивают с одного на другое, пропуская существенные детали. Это легко заметить на уроках рисования предмета с натуры: рисунки отличает редкое разнообразие форм и красок, порой значительно отличающихся от оригинала. Восприятие младшего школьника определяется прежде всего особенностями самого предмета, поэтому дети воспринимают не самое главное, существенное, а то, что ярко выделяется на фоне других предметов (окраску, величину, форму и т.д.).

Авторы считают, что процесс восприятия часто ограничивается только узнаванием и последующим названием предмета, а к тщательному и длительному рассматриванию, наблюдению первоклассники часто неспособны. Восприятие в начале младшего школьного возраста недостаточно дифференцировано. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6). Среди частотных ошибок замечаются пропуски букв и слов в предложениях, замены букв в словах и другие буквенные

искажения слов. Чаще всего последнее — результат нечеткого восприятия текста на слух. Но к третьему классу дети обучаются «технике» восприятия: сравнению сходных объектов, выделению главного, существенного. Восприятие превращается в целенаправленный, управляемый процесс, становится расчлененным. Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются, так же как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, «бросающиеся в глаза» свойства — в основном, цвет, форма и величина.

Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдов говорят о том, что для более тонкого анализа качества объектов учеником, учитель должен проводить специальную работу, обучая его наблюдению. Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко прослеживается при описании детьми картины. Если в возрасте 25 лет ребенок способен на перечисление предметов на картине, а в возрасте 69 лет способен описать картину, то после 9 лет он способен дать логическое объяснение, способен дать свою интерпретацию.

Говоря об отдельных видах восприятия, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдов отмечают, что в младшем школьном возрасте нарастает ориентация на сенсорные эталоны формы, цвета, времени. Так, обнаружено, что к форме и цвету дети подходят как к отдельным признакам предмета и никогда их не противопоставляют. В одних случаях для характеристики предмета они берут форму, в других цвет. Но в целом восприятие цветов и форм становится более точным и дифференцированным.

Восприятие формы лучше дается в плоскостных фигурах, а в назывании объемных фигур долго встречаются затруднения и попытки опредметить незнакомые формы через конкретные знакомые предметы. Дети часто не узнают фигуру, если она необычно расположена. Это связано с тем, что ребенок схватывает общий вид знака, но не его элементы.

Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдов описывают, что восприятие цвета идет по пути все более точного различения оттенков и смешения цветов. Восприятие пространства и времени в младшем школьном возрасте сопряжено со значительными трудностями, хотя от класса к классу становится более правильным. Большинство детей, например, преувеличивают длительность минуты, а при восприятии больших промежутков времени (5, 10, 15 минут) преувеличивают действительную длительность времени. Это связано с отсутствием рефлекса на время и с тем, чем заполнено время ребенка.

В восприятии сюжетной картинки обнаруживается тенденция к истолкованию, интерпретации сюжета, хотя не исключено и простое перечисление изображенных предметов или их описание. В целом развитие восприятия характеризуется нарастанием произвольности. В случаях, когда учитель учит наблюдению, ориентирует на разные свойства объектов, дети лучше ориентируются и в действительности в целом, и в учебном материале в частности.

Восприятие – ведущий познавательный процесс у детей младшего школьного возраста, который выполняет объединительную функцию. Во-первых, восприятие объединяет свойства предмета. Во-вторых, оно объединяет все познавательные процессы в совместной согласованной работе по переработке и получению информации. В-третьих, восприятие объединяет весь полученный опыт об окружающем мире в форме представлений и образов предметов и формирует целостную картину мира в соответствии с уровнем развития младшего школьника. Еще раз отметим, что в детской психологии вопрос о развитии восприятия в детстве до сих пор остается дискуссионным.

§1.3. Современное состояние изучения проблемы зрительного восприятия младших школьников с нарушением интеллектуального развития

Развитие научных представлений о полимодальности восприятия и его развития неразрывно связано с именами и работами А.Р. Лурия (1967) (восприятие времени; слуховое, зрительное, осязательное восприятие), Д.Н. Узнадзе (1939) (восприятие времени, фигуры, фона; константность восприятия), В.Н. Дружинин (1989) (восприятие времени и формы), С.Л. Рубинштейн (1959) (восприятие времени, движения, фигуры, формы, фона; константность восприятия), А.Г. Маклаков (2008) (восприятие времени и движения), Г. Крайг (2000) (восприятие цвета), Р. Крачфилд (восприятие времени), Н. Ливсон (восприятие времени), Д.Э. Майерс (восприятие глубины и движения) [22, 25, 32, 34, 37].

А.В. Запорожцем в рамках теории развития восприятия было выдвинуто понятие «перцептивное действие» и определено, что развитие восприятия идет путем формирования перцептивных действий.

В работах Б.Г. Ананьева (1952), Н.Ю. Вергилеса (2012), А.В.Запорожца (1968), В.П.Зинченко (2012), А.Л. Ярбуса (1946) и др. была предложена классификация перцептивных действий (измерительные, построительные, контрольные, корректирующие и регуляторные); выделены функции перцептивных действий (измерительные, соизмерительные, корригирующие, контрольные, тонические, регулятивные); описаны операции (уровни) перцептивных действий (обнаружение, различение, идентификация и опознание); выделены типы перцептивных действий: идентификация, отнесение к эталону, перцептивное моделирование) [22, 38].

Рассматривая процесс восприятия и различные аспекты восприятия как феномена научной психологии, мы имеем дело с научными абстракциями. В силу научных традиций или исследовательских подходов, феномен «восприятие» в психологии, психиатрии, педагогике трактовался по-разному. Теории и определения восприятия всегда отражали уровень развития, достигнутый различными науками, изучающими восприятие как сложный психологический и познавательный процесс: философией, нейрофизиологией, психологией и педагогикой.

В современной научной и учебной литературе встречается достаточно много определений феномена «восприятие». Приведем лишь некоторые определения, взятые нами из разных источников. Согласно Большому психологическому словарю [2], восприятие (лат. *perseptio*) – есть непосредственное отражение предмета (явления, процесса) в совокупности его свойств, в его объективной целостности. Восприятие – сложный психофизиологический процесс формирования перцептивного образа.

М.И. Еникеев (1997) описывает восприятие как субъективный образ предмета, явления или процесса, непосредственно воздействующего на анализатор или систему анализаторов. В кратком психологическом словаре восприятие определяется как целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств [20].

По Х. Шиффману (2003), восприятие включает в себя систематизацию, интерпретацию и осмысление сенсорной информации и является результатом упорядочения ощущений, превращения их в знания о предметах и событиях физического мира [61]. В одном из учебников по дисциплине «Общая психология» восприятие определяется как целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств [39].

А.Г. Маклаков определяет восприятие как осознанный опыт, связанный с воздействием предметов и отношений между предметами [3, 33, 34].

Р.М. Грановская (2000) указывает, что восприятием называется отражение предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. Восприятие – это отражение в сознании человека непосредственно воздействующих на его органы чувств предметов и явлений в целом, а не отдельных их свойств, как это происходит при ощущении [17, с. 31].

В.Г. Крысько (1999) отмечает, что восприятие – не сумма ощущений, получаемых от того или иного предмета, а качественно новая степень чувственного познания с присущими ей способностями [26, с.200].

По мнению М. В. Гамезо (1999) и И. А. Домашенко (1999), восприятие – форма целостного психического отражения предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств [15]. То, что восприятие отличается от ощущения и не сводится к сумме ощущений отмечает А. Г. Маклаков [32, 33, 34].

С.Л. Рубинштейн (1957) утверждает, что восприятие является чувственным отображением предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств [51].

Л.Ф. Обухова (2004) считает, что восприятие – это не сумма ощущений, получаемых от того или иного предмета, а качественно новая ступень чувственного познания с присущими ей особенностями [39].

Очевидно сходство приведенных определений, несмотря на их различия.

Известно, что при умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания – восприятие. Специалисты разных стран (С.Д. Забрамная (1995), Д.Н. Исаев (2003), В.Г. Петрова (1979) и др.) подчеркивают, что познавательные процессы и восприятие, в частности, у таких детей отстают от нормы [1, 21, 23, 44, 66, 67, 68]. При этом, восприятие этих детей (как и другие процессы) имеет глубокое своеобразие в личностных проявлениях.

Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи, но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей, на это указывают исследования психологов (К.А. Вересотская (1940), В.Г. Петрова (1979), Ж.И. Шиф (1965)) [21, 36, 44, 54].

Д.Н. Исаев (2003) внес значимый вклад в исследование проблемы нарушений восприятия умственно отсталых детей [23]. Он указывал, что имея формально сохраненные анализаторы как анатомо-физиологические предпосылки для получения сенсорной информации, умственно отсталый ребенок слушает, но не слышит, смотрит, но не видит; плохо перерабатываются даже получаемые сведения, поступающие в большем количестве, чем ребенку удастся освоить; предметы и явления воспринимаются в общих чертах. В процессе восприятия не

проявляется активность, необходимая для получения специфических для данного предмета характеристик. Д.Н. Исаев отмечал низкий уровень развития константности восприятия. Эта особенность проявляется в затрудненном восприятии объекта в непривычной ситуации (например, вверх ногами), слабой поисковой активности или отсутствии таковой.

И.М. Соловьев (1940) отмечал нарушения восприятия и внимания у школьника с нарушениями интеллектуального развития [40]. Он указывал, что осматривая окрестности, или улицу меньше замечает, меньше видит, чем его сверстник с нормальным интеллектом. Кроме того, И.М.Соловьев подчеркивает, что ребенок с нарушениями интеллектуального развития плохо воспринимает связи и отношения между объектами. Это негативно влияет на его восприятие пространства.

Многие исследователи отмечают, что восприятие умственно отсталых детей слабо дифференцировано. При восприятии знакомых предметов они затрудняются в вычленении деталей, отождествляют предметы, не выделяют объекты, мало отличающиеся по цвету, пропускают небольшие объекты. Е. М. Кудрявцева (2013) отмечала следующую особенность восприятия младших школьников с интеллектуальными нарушениями – слабое различия сходных предметов при их узнавании [47].

На узость восприятия пространства у детей с нарушениями интеллектуального развития указывали Т. А. Власова (2002) и М. С. Певзнер (1979). Они отмечали, что узость объема восприятия мешает умственно отсталому ребенку ориентироваться в новом месте, в непривычной ситуации [6, 41].

По мнению С.Я. Рубинштейн (1989), дети с нарушениями интеллектуального развития смотрят, на объекты или их изображения, не замечая при этом их существенных элементов, что негативно сказывается и на способности ориентироваться в окружающем мире и на способности к обучению. Умственно отсталые выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда материал, важный

для общего понимания сути. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия [48].

Выводы по первой главе:

1. В современной психологии существует достаточно широкий спектр представлений о сущности восприятия, его места и роли в познавательной деятельности, развитии человека на всех этапах его развития. Восприятие – познавательный психический процесс, который состоит в целостном отражении предметов и явлений окружающей действительности при их непосредственном воздействии на органы чувств. Восприятие служит основой организации всей психической, познавательной и практической деятельности человека.

2. В течение жизни человека восприятие проходит сложный путь развития. Развитие восприятия в детском возрасте особенно сложный процесс. Значение формирования и развития этого процесса в детском возрасте трудно переоценить. У детей восприятие является ведущей психической функцией, базой для развития других психических функций ребенка и определяет его развитие как личности в целом.

3. Восприятие детей младшего школьного возраста имеет свои отличительные характеристики. Восприятие носит в большей степени произвольный характер, но характеризуется нарастанием произвольности. У первоклассников еще отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов. Восприятие младшего школьника определяется прежде всего особенностями самого предмета, поэтому дети воспринимают не самое главное, существенное, а то, что ярко выделяется на фоне других предметов.

4. Процесс восприятия часто ограничивается только узнаванием и последующим названием предмета, а к тщательному и длительному рассматриванию, наблюдению первоклассники часто неспособны. Восприятие в начале младшего школьного возраста недостаточно дифференцировано. Но к

третьему классу дети обучаются «технике» восприятия: сравнению сходных объектов, выделению главного, существенного. Восприятие превращается в целенаправленный, управляемый процесс, становится расчлененным.

5. К концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие, в силу того, что развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. В младшем школьном возрасте нарастает ориентация на сенсорные эталоны формы, цвета, времени. В целом восприятие цветов и форм становится более точным и дифференцированным.

6. Восприятие формы лучше дается в плоскостных фигурах, а в назывании объемных фигур (шар, конус, цилиндр) долго встречаются затруднения и попытки определить незнакомые формы через конкретные знакомые предметы. Дети часто не узнают фигуру, если она необычно расположена.

7. Восприятие цвета идет по пути все более точного различения оттенков и смешения цветов.

8. В случаях, когда учитель учит наблюдению, ориентирует на разные свойства объектов, дети лучше ориентируются и в действительности в целом, и в учебном материале в частности. Восприятие – ведущий познавательный процесс у обучающихся младшего школьного возраста, который выполняет объединительную функцию в формировании психики и развитии ребенка.

Глава II. Экспериментальное изучение особенностей зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

§2.1. Организация, методы и методики исследования

Целью экспериментального исследования являлось изучение особенностей зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Экспериментальной базой для исследования послужило КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга». В эксперименте приняли участие 20 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся 2 класса в возрасте 8–9 лет, 20 учащихся из 4 класса в возрасте 10–11 лет с диагнозом F70 – «Умственная отсталость легкой степени».

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки был определён следующими основаниями:

1. Школа является специализированной и оказывает образовательные услуги по адаптированным программам начального общего образования для обучающихся с ЗПР и УО.

2. Комплектование коррекционных классов проводится на основании заключений психолого–медико–педагогической комиссии (ПМПК) школы, что, способствует исключению грубых ошибок при направлении детей в коррекционные классы и постановки клинического диагноза «Умственная отсталость».

3. Заинтересованное отношение педагогического коллектива в начальной школе и администрации учреждения к экспериментальной работе.

Для проведения исследования нами была использована как индивидуальная форма работы, так и групповая. Обследование проводилось в первой половине дня. На каждого испытуемого две встречи по 15–20 минут каждая. Нормативные критерии к каждой диагностической методике явились опорным инструментарием при интерпретации и анализе полученных данных

Для реализации экспериментального исследования нами были определены следующие критерии комплектования выборки:

— схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 8–11 лет);

— схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70– «Легкая умственная отсталость») по заключению ПМПК;

Экспериментальное изучение особенностей зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. подготовительный;
2. экспериментальный;
3. заключительный.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены анамнестические и катамнестические данные каждого учащегося младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, проанализированы личные дела, психолого–педагогические заключения специалистов. С целью уточнения данных о наличии клинического диагноза F70 – «Легкая умственная отсталость», нами произведен анализ психолого–медико–педагогических протоколов.

Реализация экспериментального этапа осуществлялась при помощи таких методов как: наблюдение, беседа, эксперимент (с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методов).

В процессе исследования метод наблюдения занимал значимое место так, как настоящее поведение обучающегося можно наблюдать на переменах и на занятиях с педагогом–психологом, это позволило более точно зафиксировать факты, которые дают возможность наиболее объективно оценить результаты проведенного исследования.

Использование в процессе исследования метода беседы способствовало установлению благоприятного эмоционального контакта с обучающимся, формированию у него положительного отношения к обследованию. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребенком и включала в себя как общие ознакомительные вопросы, так и поддерживающие беседу, вопросы задавались в зависимости от психоэмоционального состояния ребенка.

Психодиагностический метод в исследовании реализовывался нами посредством использования следующих методик:

1. Методика «Узнавание предметов на зачумленных рисунках» (А.Р. Лурия) [38]
2. Методика «Чего не хватает на этих рисунках?» (Р.С. Немов) [38]
3. Методика «Эталоны» (О.М. Дьяченко) [46]

1. Методика «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» А.Р.Лурия [38].

Цель: выявление предметности зрительного восприятия

В рамках каждой серии испытуемому показывается схематичное изображение какого-то предмета (лопаты, дерева и т. п.) на фоне графического шума, частично стирающего образ, предназначенный для опознания. Данная проба, помимо характеристики эффективности зрительного гнозиса, непосредственно позволяет оценить степень помехоустойчивости восприятия.

Оценка результатов:

10 баллов — ребенок назвал все 14 предметов, очертания которых имеются на всех трех рисунках, затратив на это меньше чем 20 сек.

8–9 баллов — ребенок назвал все 14 предметов, затратив на их поиск от 21 до 30 сек.

6–7 баллов — ребенок нашел и назвал все предметы за время от 31 до 40 сек.

4–5 баллов — ребенок решил задачу поиска всех предметов за время от 41 до 50 сек.

2–3 балла — ребенок справился с задачей нахождения всех предметов за время от 51 до 60 сек.

0–1 балл — за время, большее, чем 60 сек, ребенок не смог решить задачу по поиску и названию всех 14 предметов, «спрятанных» в трех частях рисунка.

Выводы об уровне развития:

10 баллов – очень высокий

8–9 баллов – высокий.

4–7 баллов – средний

2–3 балла – низкий

0–1 балл – очень низкий.

2. Методика «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова [38].

Цель: оценка восприятия с различных сторон (способность формировать образы, делать связанные умозаключения и представлять эти умозаключения в словесной форме)

Инструкция: Перед тобой несколько рисунков. На каждой из картинок не хватает какой-то важной детали. Как можно быстрее найди эту деталь и назови ее. Стимульный материал представлен серией рисунков

Оценка результатов:

10 баллов – ребенок справился с заданием за время меньшее, чем 25 сек, назвав при этом все 7 недостающих на картинках предметов

8–9 баллов – время поиска ребенком всех недостающих предметов заняло от 26 до 30 сек.

6–7 баллов – время поиска всех недостающих предметов заняло от 31 до 35 сек.

4–5 баллов – время поиска всех недостающих предметов составило от 36 до 40 сек.

2–3 балла – время поиска всех недостающих предметов оказалось в пределах от 41 до 45 сек.

0–1 балл – время поиска всех недостающих деталей составило в целом больше чем 45 сек.

Выводы об уровне развития восприятия:

10 баллов – очень высокий.

8–9 баллов – высокий

4–7 баллов – средний

2–3 балла – низкий

0–1 балл – очень низкий.

3. Методика «Эталоны» О.М. Дьяченко [46].

Цель: диагностика уровня константности и целостности зрительного восприятия

Инструкция: Рассмотрни внимательно на этой странице все картинки, одну за другой и фигурку под ними. Выбери те картинки, которые больше всего похожи на эту фигурку и отметь их (можно просто зачеркнуть крестиком такие картинки). Когда ты отметишь все картинки, похожие на фигурку, переверни страницу и на следующей странице тоже отметь все картинки, которые похожи на такую же фигурку. А дальше смотри внимательно – фигурка будет уже другая. Но на каждой странице нужно отметить все картинки, которые похожи на фигурку под ними». Стимульный материал представлен таблицей с различными фигурами.

Оценка результатов: Максимальный балл (по всем 4 страницам) – 32 балла. Ошибками считаются неправильно отмеченная картинка и неотмеченная нужная картинка. Реальный балл равен разности между максимальным баллом и количеством ошибок (за каждую ошибку вычитается 1 балл).

Правильно отмеченными являются следующие картинки:

в задаче 1 – ботинок, собака, машина, коляска;

в задаче 2 – чашка, гриб, шапка, корзина;

в задаче 3 – груша, лампочка, матрешка, гитара;

в задаче 4 – пирамида, кукла, морковь, желудь.

Сырые баллы:

32–27 баллов – высокий

26–20 баллов – средний

от 19 и ниже – низкий

Стандартные баллы:

17–12 баллов – высокий уровень

11–7 баллов – средний уровень

6–1 баллов – низкий уровень

§2.2. Особенности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Для изучения особенностей зрительного восприятия обучающихся младшего школьного возраста мы проводили исследование с помощью выше описанных методик.

Рассмотрим подробнее результаты каждой из методик.

Результаты методики «Узнавание предметов на зашумленных рисунках», которая позволяет нам выявить уровень сформированности предметности зрительного восприятия.

Анализируя результаты методики «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» мы видим, что у 60% обследуемых учеников уровень сформированности предметности зрительного восприятия ниже среднего. У 40% детей наблюдается средний уровень сформированности данного показателя. Ни один ребенок не показал высокий уровень сформированности предметности зрительного восприятия.

В таблице 1 представлен сравнительный анализ уровня сформированности предметности зрительного восприятия.

Таблица 1. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности предметности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» А.Р. Лурия

Возрастная группа Уровень	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Очень низкий	4	20	2	10
Низкий	12	60	6	30

Средний	4	20	12	60
Высокий	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0

Из данных представленных в таблице 1 следует, в группе 20 человек из 2–го класса при использовании методики «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» (А.Р. Лурия) никто не справился с заданием на высоком уровне. Однако 4 ребенка – 20% – имеют средний уровень предметности зрительного восприятия, испытуемые нашли все предметы за установленное время, но испытывали некоторые трудности, справились с наводящими вопросами при помощи экзаменатора, ещё 12 (60%) – имеют низкий уровень предметности зрительного восприятия. Это проявилось в том, что у детей возникали трудности в нахождении предметов, им было сложно увидеть их, были найдены не все предметы за установленное время, и 4 обследованных – 20% – имеют очень низкий уровень предметности зрительного восприятия, дети отказались от выполнения задания, назвав лишь один предмет при помощи экзаменатора.

В 4 классе дети лучше справились с выполнением заданий и показали следующий уровень предметности зрительного восприятия. 6 детей – 30% – имеют низкий уровень предметности зрительного восприятия. 12 детей – 60% – имеют средний уровень предметности зрительного восприятия, 2 ребенка – 10% – имеет очень низкий уровень предметности зрительного восприятия, так как ребенок отказался от выполнения задания.

Сравнительные результаты экспериментального исследования уровня сформированности предметности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития (в %) в группах из 2–го и 4–го класса иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис.1).

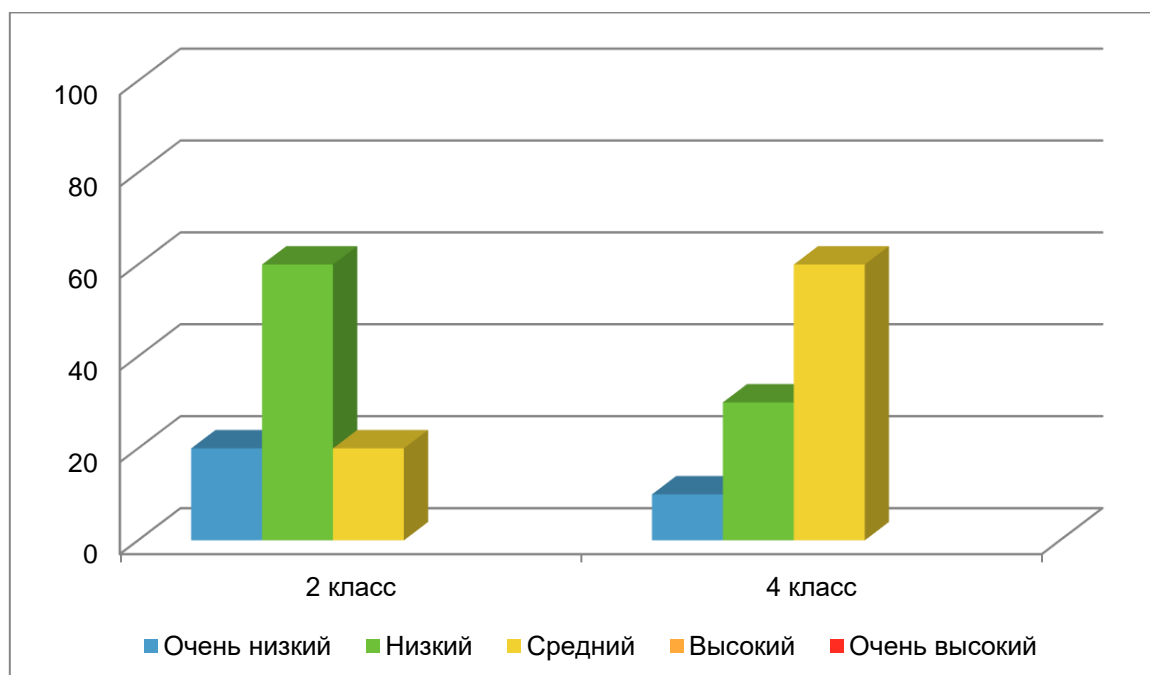


Рисунок 1. Гистограмма 1. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности предметности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» А.Р. Лурия

На приведенной выше гистограмме можно увидеть, что с выполнением возрастной нормы развития сформированности предметности зрительного восприятия лучше справились в 4 классе. В этом классе средний уровень показали 12 учеников (60%), когда в группе 2–го класса лишь 4 (20%). Мы предполагаем, что обучающиеся с средним уровнем предметности восприятия имеют достаточно развитую способность отражать объекты и явления реального мира, т.е. имеют общие представления о отнесенности отдельных предметов к объектам внешнего мира.

Хуже справились с заданием 12 (60%) учащихся в группе 2 класса – дети показали низкий уровень сформированности предметности зрительного восприятия. Такие низкие показатели свидетельствуют о том, что обучающиеся допускают большое количество ошибок при выделении объектов окружающей действительности на фоне графического шума, не могут логически строить

рассуждения и обосновать свой ответ. Также больше детей, чем в 4–м классе (20%) совсем не справились с выполнением задания.

Таким образом, испытуемые из группы 2 класса с нарушением интеллектуального развития обладают значительно низким, недостаточно развитым уровнем сформированности предметности восприятия. Дети испытывают трудности в опознании предметов на фоне графического шума, частично стирающего образ, предназначенный для опознания. Помимо низкой эффективности зрительного гнозиса, у данной категории детей наблюдаются нарушения помехоустойчивости восприятия.

Результаты методики позволяют нам сделать вывод о том, что обследуемые дети нуждаются в проведении коррекционной работы.

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения восприятия с различных сторон (способности формировать образы, делать связанные умозаключения и представлять эти умозаключения в словесной форме), представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительные результаты оценки восприятия с различных сторон учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Что не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова

Возрастная группа Уровень	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Очень низкий	2	10	0	0
Низкий	14	70	6	30
Средний	4	20	12	60
Высокий	0	0	2	10

Очень высокий	0	0	0	0
---------------	---	---	---	---

Из таблицы следует, что из 20 детей, которые прошли методику «Чего не хватает на этих рисунках?» (Р.С. Немов) во 2 классе, 14 детей – 70% – имеют низкий уровень оценки восприятия с различных сторон. Это выразилось в том, что у детей появились трудности в нахождении недостающих деталей, было сложно найти их и назвать, 4 ребенка – 20% – средний уровень оценки восприятия с различных сторон, испытуемые нашли все недостающие детали за установленное время, но испытывали трудности, и 2 ребенка – 10% – имеют очень низкий уровень оценки восприятия с различных сторон.

Обучающиеся 4 класса показали более высокий уровень оценки восприятия с различных сторон. Так, 2 ребенка показали высокий уровень оценки восприятия с различных сторон, нашли все недостающие детали в установленное время, испытывали незначительные трудности. 6 детей – 30% – имеют низкий уровень оценки восприятия с различных сторон, и 12 детей – 60% – средний уровень.

Сравнительные результаты оценки восприятия с различных сторон учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис.2).

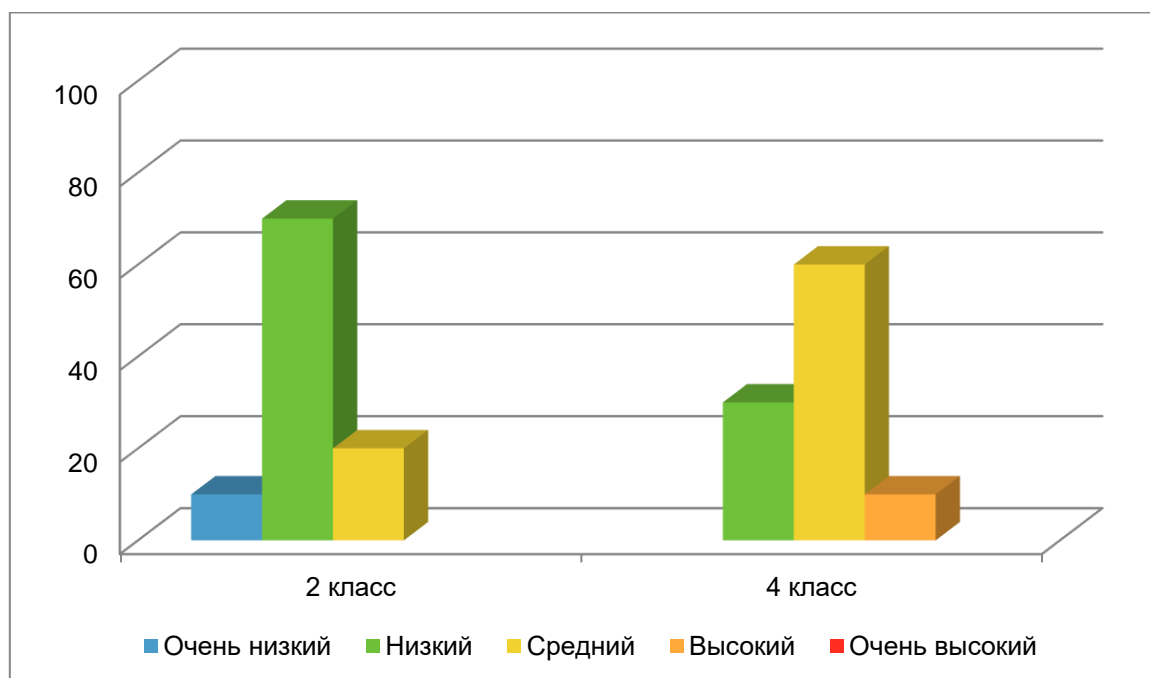


Рисунок 2. Гистограмма 2. Сравнительные результаты оценки восприятия с различных сторон учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Что не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова

По данным гистограммы можно увидеть что, результаты оценки восприятия с различных сторон в группе из 2 класса ниже, чем результаты в группе из 4 класса. Среди испытуемых из 2 класса ни один учащийся не имеет высокий уровень развития восприятия с различных сторон, когда в группе из 3 класса наблюдается 2 ученика (10%) с высоким уровнем. Анализ данных показывает, что для части учащихся из 2 (20%) и большинства учащихся из 4 (60%) классов характерен средний уровень развития восприятия с различных сторон. Для большинства же учащихся 2 класса (70%) характерен низкий уровень развития восприятия с различных сторон.

По данным проведенного обследования выявлено, что обучающиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития обладают низким и средним уровнем развития восприятия с различных сторон, однако для наиболее успешного усвоения учебного процесса в дальнейшем необходимо тщательно развивать данный процесс.

Сравнительные результаты изучения уровня константности и целостности зрительного восприятия, полученные в ходе исследования обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, представлены в таблице 3.

Таблица 3. Сравнительные результаты изучения уровня константности и целостности зрительного восприятия обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Эталоны» О.М. Дьяченко

Возрастная группа Уровень	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	12	60	10	50
Средний	8	40	8	40
Высокий	0	0	2	10

Из таблицы 3 следует, что из 20 детей, прошедших методику «Эталоны» (О.М. Дьяченко) во 2 классе 12 детей – 60% – имеют низкий уровень константности и целостности зрительного восприятия. Это выразилось в том, что дети допускали много ошибок в определении нужных картинок, этих детей можно отнести к детям с синкретической ориентировкой, на основе выделения одной детали дети ошибочно относят весь предмет в целом к какому-либо из эталонов. И 8 детей – 40% – имеют средний уровень развития восприятия, дети правильно находили необходимые картинки, но допускали ошибки. Данную группу испытуемых можно отнести к детям со смешанной ориентировкой, которая меняется в зависимости от сложности объекта. Ни один ребенок из данной группы не получил высокую оценку константности и целостности восприятия.

В группе из 4 класса намного лучше показатели выполнения данного задания. Здесь есть 2 ученика (10%), показавших высокий уровень

константности и целостности восприятия – дети правильно нашли все картинки, допустив пару случайных ошибок, их можно отнести к детям с адекватной ориентировкой. Также 8 детей (40%) показали средний уровень и 10 (50%) – низкий.

Сравнительные результаты изучения уровня константности и целостности зрительного восприятия учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис.3).

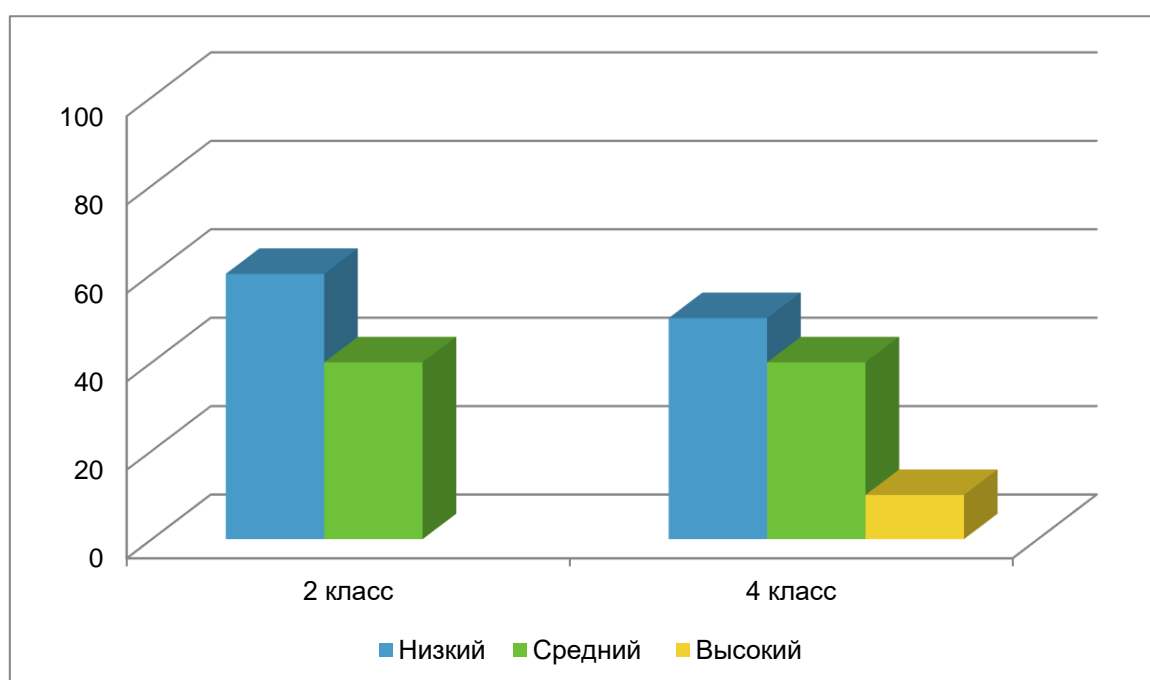


Рисунок 3. Гистограмма 3. Сравнительные результаты изучения уровня константности и целостности зрительного восприятия обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Эталоны» О.М. Дьяченко

По данным, представленным в гистограмме 3 можно увидеть, что в группе из 4 класса показатели константности и целостности восприятия намного лучше, чем у детей из группы 2-го класса. 2 ученика 4 класса показали высокий уровень данных свойств восприятия. А также по 8 человек (40%) из каждого класса справились с выполнением задания на среднем уровне.

Мы предполагаем, что обучающимся с высоким уровнем константности и целостности восприятия доступны: свойство воспринимать объекты и видеть их относительно постоянными по величине, форме и цвету в изменяющихся физических условиях восприятия, а также сенсорная, мысленная достройка совокупности некоторых воспринимаемых элементов объекта до его целостного образа.

К сожалению, больше половины обследованных учеников обладают низким уровнем константности и целостности зрительного восприятия и нуждаются в длительной и интенсивной коррекции данных свойств восприятия.

Таким образом, к основным особенностям зрительного восприятия младших школьников с умственной отсталостью можно отнести: небольшое преобладание низкого значения в сравнении со средним уровнем предметности зрительного восприятия; низкий уровень способности формировать образы и делать связанные умозаключения; низкий уровень процессов зрительного восприятия и узнавания; средний уровень константности и целостности зрительного восприятия. Именно эти особенности следует сделать объектом нашей коррекционно–развивающей работы.

Выводы по второй главе:

1. Базой исследования особенностей зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития послужила КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга». В эксперименте приняли участие 20 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся 2 класса 20 учащихся из 4 класса.

2. Критерии комплектования экспериментальной выборки: схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70 – «Умственная отсталость легкой степени») по заключению ПМПК; обучение в одном общеобразовательном учреждении (МБОУ «Средняя образовательная школа №2»); схожесть показателей возраста (все испытуемые 2 класса в возрасте 8–9 лет, все испытуемые 4 класса в возрасте 10–11 лет).

3. С целью изучения особенностей зрительного восприятия нами были использованы: методика «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» (А.Р. Лурия) ; методика «Чего не хватает на этих рисунках?» (Р.С. Немов); методика «Эталоны» (О.М. Дьяченко)

4. По результатам проведения методики «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» нами было выявлено, что в группе 20 человек из 2–го класса никто не справился с заданием на высоком уровне. 4 ребенка – 20% – имеют средний уровень предметности зрительного восприятия, 12 детей – 60% – имеют низкий уровень предметности зрительного восприятия, и 4 обследованных – 20% – имеют очень низкий уровень предметности зрительного восприятия.

В 4 классе дети лучше справились с выполнением заданий и показали следующий уровень предметности зрительного восприятия. 6 детей – 30% – имеют низкий уровень предметности зрительного восприятия. 12 детей – 60% – имеют средний уровень предметности зрительного восприятия, 2 ребенка – 10% – имеют очень низкий уровень предметности зрительного восприятия, так как они отказались от выполнения задания.

5. При помощи методики «Чего не хватает на этих рисунках?» было установлено, что из 20 детей во 2 классе, 14 детей – 70% – имеют низкий уровень оценки восприятия с различных сторон, 4 ребенка – 20% – средний уровень оценки восприятия с различных сторон, и 2 ребенка – 10% – имеют очень низкий уровень оценки восприятия с различных сторон.

Обучающиеся 4 класса показали более высокий уровень оценки восприятия с различных сторон. Так, 2 ребенка показали высокий уровень оценки восприятия с различных сторон, 6 детей – 30% – имеют низкий уровень оценки восприятия с различных сторон, и 12 детей – 60% – средний уровень.

6. С применением методики «Эталоны» наблюдаются следующие результаты: в группе из 2–го класса 12 детей – 60% – имеют низкий уровень константности и целостности зрительного восприятия. 8 детей – 40% – имеют

средний уровень развития восприятия, и ни один ребенок из данной группы не получил высокую оценку константности и целостности восприятия.

В группе из 4 класса намного лучше показатели выполнения данного задания. Здесь есть 2 ученика (10%), показавших высокий уровень константности и целостности восприятия. Также 8 детей (40%) показали средний уровень и 10 (50%) – низкий.

7. Таким образом, к основным особенностям зрительного восприятия младших школьников с умственной отсталостью можно отнести: небольшое преобладание низкого значения в сравнении со средним уровнем предметности зрительного восприятия; низкий уровень способности формировать образы и делать связанные умозаключения; низкий уровень процессов зрительного восприятия и узнавания; средний уровень константности и целостности зрительного восприятия.

Глава III. Психологическая программа коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

§3.1. Научно–методологические подходы к коррекции зрительного восприятия учащихся с нарушением интеллектуального развития

Эффективность психологической коррекции во многом зависит от правильности методологических идей, положенных в её основу. Эти основные методологические идеи и называют принципами. Они учитывают современные достижения психологии и педагогики, и представляют собой определённое понимание взаимосвязей необходимыми условиями и закономерностями между психокоррекционным воздействием и последующими изменениями в психике клиента. И.И. Мамайчук (2003) формулирует шесть основных принципов психологической коррекции [35].

Первым принципом является принцип комплексности, который означает, что коррекцию следует рассматривать как единый комплекс медико–психолого–педагогических воздействий. Это особенно важно при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, так как психолого–педагогическое воздействие должно, как правило, сопровождаться, а иногда и предваряться специальным лечением. Данный принцип также означает, что все специалисты, работающие с клиентом, для достижения максимального эффекта должны координировать между собой свои коррекционные воздействия.

Второй принцип – принцип – единства диагностики и коррекции. Можно выделить два аспекта данного принципа. Первый заключается в том, что процесс коррекции должен всегда предваряться диагностикой, так как многие совершенно разные психические нарушения имеют сходную симптоматику. Это означает, что внешне похожие поведенческие проявления могут быть обусловлены совершенно разными причинами. Поэтому и коррекционное воздействие при этом должно быть разное. К примеру, заикание может быть вызвано сильным эмоциональным стрессом, а может быть вызвано

органическим нарушением головного мозга. При этом, коррекционная тактика в этих двух случаях должна быть противоположна: в случае, когда заикание имеет невротическую природу, снижение уровня самоконтроля приводит к его исчезновению или ослаблению, и напротив, снижение самоконтроля при органическом расстройстве часто усиливает заикание, поэтому, больной должен научиться усиленно контролировать себя, для улучшения артикуляции речи. Таким образом, диагностика должна точно ответить на вопрос о при-чинах и условиях возникновения психологических трудностей, что позволяет наметить правильную тактику психологической коррекции.

Второй аспект был отмечен Д.Б. Элькониным (1980), который считал, что психологическая диагностика должна быть направлена не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Он подчеркивал, что контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось как можно раньше [63]. Другими словами диагностика должна выполнять функции мониторинга за уровнем психического развития ребенка и всегда завершаться коррекционным воздействием, в случае обнаружения отклонений от нормы.

Третий принцип – принцип личностного подхода. Данный принцип означает, что любое коррекционное вмешательство должно быть оценено с позиций целого – личности клиента. К сожалению, нередко психологическая коррекция рассматривается необходимой только для развития отдельных психических процессов и свойств (внимания, памяти, моторной координации, слухового восприятия и т.п.), не учитывая при этом изменений, которые происходят с личностью ребенка – может меняться мотивация, уровень притязаний, самооценка. Поэтому работа с отдельными психическими свойствами не должна быть самоцелью, напротив, она должна быть нацелена и на изменения внутренней позиции ребенка в процессе социальной адаптации и социализации, которые и являются главной целью коррекционной работы.

Четвертый принцип – принцип деятельностного подхода. Это означает, что коррекция возможна только при условии активности самого клиента, которую можно вызвать только включая клиента в деятельное взаимодействие с социальным и предметным окружением. В зависимости от возраста и интеллектуального уровня клиента необходимо ориентироваться на те виды деятельности, которые ему доступны и интересны. Целевая направленность данного принципа заключается также в формировании у клиента субъектных качеств, позволяющих организовывать и полноценно исполнять доступную ему деятельность. Так уже у дошкольника можно выработать субъектные качества по отношению к игровой деятельности, у школьника субъектные качества формируются по отношению к учебной деятельности, а в юношеском возрасте – по отношению к производственной деятельности.

Пятый принцип – иерархический принцип коррекции. Он конкретизируется в двух дополнительных принципах.

Первый из этих принципов условно определяют, как организация коррекции «сверху вниз». Он базируется на положении Л.С. Выготского о высших психических функциях и означает, что корректировать низшие уровни психики необходимо на основе высших, более поздно формирующихся, легче поддающихся педагогическому и психологическому воздействию, находящихся в «зоне ближайшего развития» ребенка. Например, развивать память младшего школьника необходимо не непосредственно заучивая и воспроизводя запоминаемый материал, а на основе развития аналитико–синтетической деятельности, то есть мышления, которое позволяет выделить главное, существенное, сокращая, таким образом, количество материала для запоминания. При этом, ребенка можно научить использованию сознательных приемов для запоминания и, таким образом, улучшить его память. Таким образом, высшие «этажи психики» (личностные, мыслительные, смысловые) помогают по–новому организовать работу «низших этажей» психики: сенсорных, двигательных и эмоциональных процессов. Второй дополнительный принцип, обратный первому, определяют как коррекция «снизу вверх». Он

ориентирует на формирование базовых составляющих (компонентов) психологических способностей, а в дальнейшем и их взаимосвязей, что позволяет целенаправленно формировать сложные психические функции. При этом основными методами работы в этом случае являются методы нейропсихологии. Подобный подход А.В. Семенович (2002) называется «принципом замещающего онтогенеза» [54]. По мнению М.М. и Н.Я. Семаго (2005), эти два принципа не противоречат, а взаимно дополняют друг друга [53]. Использование этих принципов во многом зависит от возраста и интеллектуальных возможностей ребенка – на ранних этапах онтогенеза ведущим является принцип коррекции «снизу вверх», а по мере формирования смысловой сферы личности ведущим постепенно становится принцип «сверху вниз».

Шестой — каузальный принцип психологической коррекции, реализация которого направлена на устранение причин и источников отклонений в психическом развитии ребенка [58, с.17]. Если не устранены причины трудностей и проблем ребенка, то эти проблемы будут возвращаться снова и снова, сводя все усилия специалистов на нет. Так, если причинами социальных проблем являются взаимоотношения в семье ребенка, то только их нормализация позволит перейти к эффективному решению социальных проблем среди сверстников. Это не означает, что симптоматическая коррекция вовсе не нужна. Нередко симптомы проявляющегося психологического неблагополучия серьезно затрудняют жизнь клиента и мешают организовать коррекционно–развивающую работу. Поэтому устранение симптомов неблагополучия (например, страхов или тревоги) становится условием дальнейшей работы с клиентом. Однако, важно не останавливаться на устранении симптомов, а двигаться к устранению причин возникновения этих симптомов.

Коррекция и развитие зрительного восприятия у младших умственно отсталых школьников предполагает использование психофизиологического и психолого–педагогического направлений (Л.П. Григорьева, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева), которые способствуют активизации сенсорно – перцептивных и мыслительных процессов.

Использование психофизиологического направления в развитии зрительного восприятия у младших умственно отсталых школьников обусловлено врожденными дефектами зрения у такой категории детей и заключается в применении специально организованной зрительной стимуляции, которая повышает функциональную активность анализатора. Также это направление включает в себя выполнение учащимися определённых упражнений и применение метода зрительной подачи учебного материала. Упражнения имеют комплексное воздействие, так как развивают не только базисные функции восприятия, связанные с физиологическими свойствами зрительного анализатора, но и психологический компонент восприятия – его когнитивную основу.

Психофизиологические методы применяются для стимуляции и повышения функциональной активности зрения, развития зрительной функции. Психофизиологические методики направлены на развитие восприятия основных свойств предметов и изображений в условиях различной адаптации и пространственной локализации. Эти методики реализуются с помощью специальных психофизиологических стимуляторов, позволяющих варьировать форму, цвет, размер, яркость, контраст и менять условия стимуляции – адаптацию, фиксацию, частоту и время.

Психолого–педагогическое направление включает формирование мотивированной потребности видеть лучше. В условиях мотивированной активности мобилизуются соответствующие активационные системы мозга, что облегчает формирование и опознание зрительных образов. Кроме того, предусматривается интенсивное развитие мнестических и мыслительных процессов, без которых восприятие не может осуществляться в условиях грубого сенсорного дефицита.

Согласно исследованиям А.Ф. Ануфриева, А.Д. Гонеева, Х.С. Замского, психолого–педагогические методы направлены на развитие анализа и синтеза сенсорной информации, интерпретации и категоризации. По способу предъявления материала психолого–педагогические методики делят на

предметную, изобразительную. Предметная методика позволяет развивать зрительные возможности учащихся и реализуется на предметно–практических занятиях и в игре.

В рамках каждой из перечисленных психолого–педагогических методик выполняется какой–либо из двух способов действия с материалом: наглядно–действенный или наглядно–образный. Таким образом, в зависимости от способа действия с материалом, выделяют наглядно–действенные и наглядно–образные методики.

Содержание специальных занятий по коррекции и развитию зрительного восприятия умственно отсталых младших школьников разрабатывается с тем условием, чтобы оно включало в себя (М.В. Гамезо (2000), В.Г. Петрова (2000), Л.П. Уфимцева(2000)):

- психолого–педагогические мероприятия, направленные на развитие операционной и мотивационной сторон представлений;

- психолого–педагогические мероприятия по обучению умственно отсталых младших школьников использовать имеющийся функциональный уровень развития представлений в широкой познавательной деятельности.

- развитие операционной и функциональной сторон представлений предполагает обязательное использование в основной части занятий психолого–педагогического метода, который направлен на развитие анализа и синтеза сенсорной информации, осуществляемой на основе действия сенсорного и моторных механизмов высших психических функций (мышление, речь, память, внимание) [42, 51, 58].

На основе изучения научных материалов нами выделены три важнейших блока в развитии и коррекции зрительного восприятия умственно отсталых учащихся младших классов:

- развитие зрительных функций (острота зрения, поля зрения и др.) с использованием специально организованной зрительной стимуляции при помощи соответствующей аппаратуры, метода визуальной подачи материала и упражнений на активизацию пространственной ориентировки. Указанные выше

методы, совокупности приёмов по развитию зрительного восприятия носят психофизиологический характер;

– развитие и коррекция таких свойств восприятия, как целостность, предметность, константность, осмысленность с использованием наглядно – действенных и наглядно – образных методик;

– развитие и коррекция интеллектуального компонента зрительного восприятия, с использованием вербализованных методик.

Два последних направления в развитии и коррекции зрительного восприятия младших умственно отсталых школьников носят психолого– педагогический характер.

§3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что зрительное восприятие учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития характеризуется недостаточным уровнем развития его свойств: объема, предметности, целостности и константности восприятия, низкий уровень сформированности восприятия с различных сторон; низкий уровень процессов узнавания, осознанности восприятия.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Основанием для разработки программы явились результаты, полученные нами на этапе констатирующего эксперимента.

Нами были обозначены следующие *направления коррекционной работы:*

№	Особенности восприятия	Направление коррекции
---	------------------------	-----------------------

1.	низкий уровень объема зрительного восприятия	— увеличивать объём зрительного восприятия.
2.	нарушение сформированности восприятия с различных сторон	— усиливать способность к формированию образов предметов.
3.	нарушение предметности восприятия	— развивать способность к отражению объектов и явлений реального мира не только в виде набора не связанных друг с другом ощущений, но и в форме отдельных предметов.
4.	нарушение целостности и константности восприятия	— развивать умение обобщать получаемую в виде различных ощущений информации об отдельных свойствах и качествах предмета; — выработать относительное постоянство некоторых свойств предметов при изменении условий их восприятия.
5.	низкий уровень осознанности восприятия	— выработать устойчивую мотивацию; — развивать умение целенаправленного восприятия предметов или явлений.
6.	низкий уровень узнавания предметов	— расширить представления о предметном мире — развивать умение выполнять задания быстро, не отвлекаясь на посторонние раздражители.

По мнению, Л.П. Григорьевой, С.Д. Забрамной, работа по развитию зрительного восприятия строится как многоуровневая система целостного, комплексного, дифференцированного, регулируемого процесса психофизического и психологического развития и коррекции данной психической функции младших умственно отсталых школьников на основе стимуляции всех потенциальных возможностей. Специфичность этой работы с умственно отсталыми младшими школьниками состоит во взаимосвязи и взаимодействии её со всеми видами детской школьной деятельности; во всестороннем воздействии содержания, методов, приемов и средств коррекции на психику ребенка; в компенсаторном развитии средствами деятельности (игры,

труда, занятий и т.д.); в интеграции учащихся в общество на основе сложившихся у них социально–адаптивных форм общения и поведения.

«Психологическая программа коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития» способствует систематизации материала по проблеме исследования.

На основании полученных нами данных и изучения работ отечественных (Л.А. Венгер (1977), И.В. Ганичевой (2004), Л.Ф. Тихомировой (1996), А.Г. Маклакова (2008), Г.Г. Сапоговой (2001), Р.С. Немова (1997), А.Р. Лурия (1975)) и зарубежных психологов (В. Вундта (1911), К. Коффки (1925), В. Вертгеймера (1957), Г. Крайга (2000)), раскрывающие методы и приемы коррекции зрительного восприятия младших школьников с нарушением интеллектуального развития, была разработана и реализована психолого–педагогическая программа по коррекции зрительного восприятия младших школьников с нарушением интеллектуального развития [5, 6, 7, 8, 11, 20, 33, 41, 57, 61, 65].

Психолого–педагогическая программа коррекции зрительного восприятия включает в себя ряд коррекционно–развивающих занятий, опирающихся на уровень развития детей, их возрастные и индивидуальные особенности.

Основой программы являются следующие положения:

1. Образовательный уровень – начальный.
2. Ориентация содержания – практическая.
3. Характер освоения – коррекционно–развивающий.
4. Возраст обучающихся – 8 – 11 лет.
5. Форма проведения – групповая, индивидуальная.
6. Периодичность – 2 занятия в неделю.
7. Продолжительность одного занятия – 30 минут.

Данная программа объемом 24 часа (плюс 12 часов индивидуальной работы с детьми) ориентирована на групповую форму работы. Численность

группы – 5 человек (это эффективно с точки зрения психологических результатов). Программа включает в себя 24 занятия.

Коррекционные занятия составлены таким образом, чтобы реализовывались комплексно все перечисленные направления. В процессе реализации данных направлений мы использовали методики моделирования, метод дидактических, коммуникативных, подвижных игр, метод психогимнастики, метод поэтапного формирования умственных действий, релаксационный метод.

Можно выделить три направления развития и коррекции зрительного восприятия, а именно – развитие зрительных функций (остроты зрения, поля зрения и др.) при помощи психофизиологических методик, метода зрительной подачи материала и упражнений по расширению пространственной ориентировки; коррекция целостности, предметности, осмысленности, константности восприятия при помощи наглядно–действенных, наглядно–образных методик, которые способствуют формированию символических структур и закреплению зрительного образа, благодаря чему улучшается специфическое узнавание объектов окружающего мира, и, наконец, коррекция интеллектуального компонента восприятия при помощи вербализованных методик.

Каждое занятие посвящено коррекции и развитию различных параметров восприятия:

Объект психокоррекции: дети с нарушением интеллектуального развития в возрасте развития 8–11 лет.

Предмет психокоррекции: зрительное восприятие.

Цель программы: развитие зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие **задачи коррекционной программы:**

1. Увеличение объема зрительного восприятия;

2. Развитие способности к отражению объектов и явлений реального мира не только в виде набора не связанных друг с другом ощущений, но и в форме отдельных предметов;

3. Развитие умения обобщать получаемую в виде различных ощущений информацию об отдельных свойствах и качествах предметов;

4. выработка относительного постоянства некоторых свойств предметов при изменении условий их восприятия;

5. Выработка устойчивой мотивации;

4. Развитие умения целенаправленного восприятия предметов или явлений;

5. Расширение представлений о предметном мире;

6. Развитие умения выполнять задания быстро, не отвлекаясь на посторонние раздражители

Структура занятий: каждое занятие психологической программы по коррекции зрительного восприятия состояло из трех частей:

1. Вводная часть – ритуал приветствия, организационный момент, создание атмосферы группового доверия и принятия, поднятие настроения и улучшение общего состояния детей.

2. Основная часть – работа с педагогом–психологом по коррекции свойств восприятия детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития при помощи психологических средств (дидактических игр, упражнений, заданий).

3. Заключительная часть – рефлексия, обсуждение и подведение в группе итогов занятия, настрой детей на новую встречу, ритуал прощания.

Оценка эффективности коррекционных воздействий осуществлялась посредством организации и проведения повторной психодиагностики, обработки данных диагностического обследования, заключения о результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Планирование занятий по коррекции зрительного восприятия с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития представлены в таблице 4.

Таблица 4. Планирование занятий по коррекции зрительного восприятия с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

№ Занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
1	Игра «Назови себя»	Знакомство участников занятий	5
	Игра «Подари улыбку»	Развитие коммуникативных навыков, сплочение детского коллектива	3
	Игра «На что это похоже?» (Г. Л. Ермакова)	Расширение и углубление представлений детей о предметах окружающего мира, развитие воображения	10
	Игра «Волшебный цветок»	Развитие цветовосприятия	7
	Игра «У меня всё ОК»	Ритуал прощания, повышение самооценки, сокращение эмоциональной дистанции	5
Всего: 30 мин			
2	Игра «Расскажи о себе»	Знакомство с участниками группы, установление контакта, определение целей встреч	5
	Игра «Росток»	Снятие эмоционального напряжения, разогрев внимания	10
	Игра «Точечный рисунок»	Развитие восприятия формы	15
Всего: 30 мин			
3	Игра «Гляделки»	Обучение детей способности устанавливать зрительный контакт	5
	Игра «Узнай предмет»	Развитие предметности зрительного восприятия	7

	Игра «Растения»	Развитие восприятия цвета, высоты предмета	7
	Игра «Зашиваем ковер»	Развитие целостности зрительного восприятия.	7
	Игра «Спасибо за приятное занятие»	Рефлексия, обмен положительными эмоциями после занятия	6
Всего: 30 мин			
4	Игра «Улыбнитесь!»	Восстановление впечатлений предыдущего занятия, введение ритуального действия.	5
	Игра «Где что находится?»	Развитие пространственного восприятия	10
	Игра «Снеговик»	Разрядка эмоционального напряжения, развитие восприятия цвета, высоты предмета	15
Всего: 30 мин			
5	Игра «Поздороваемся»	Восстановление впечатлений предыдущего занятия, приветствие.	5
	Игра «А какой предмет?»	Развитие восприятия высоты предмета и длины	8
	Игра «Вспомни»	Развитие восприятия свойств предметов	7
	Игра «Солнышко и дождик»	Подвижная разминка, развитие ловкости и быстроты движений	10
Всего: 30 мин			
6	Игра «Я рад тебя видеть»	Повышение настроения, эмоционального фона	5
	Игра «Покажи дорожку»	Развитие пространственной ориентировки, логического мышления	10
	Игра «Марионетки»	Развитие самооценки и уважения к участникам коллектива. Формирование у ребенка чувства личной зависимости и зависимости другого человека от него самого.	20

Всего: 30 мин			
7	Упражнение «Пожелание на сегодня»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Упражнение «Собери фигуры»	Развитие константности и целостности зрительного восприятия	5
	Игра «Какие эмоции?»	Развитие восприятия настроения других	8
	Упражнение «Найди и раскрась предмет»	Закрепление знания размера, цвета, развитие моторики руки	12
Всего: 30 мин			
8	Игра «Я желаю...»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Упражнение «Узнай, что нарисовано?»	Развитие способности узнавать предметы, расширение общего кругозора	8
	Упражнение «Что сначала, что потом»	Развитие восприятия свойств предметов	7
	Игра «Дождь в лесу»	Релаксация, снятие напряжения, развитие чувства эмпатии	10
Всего: 30 мин			
9	Игра «Передай улыбку по кругу».	Развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить.	5
	Игра «Акробат»	Развитие пространственного воображения и баланса	10
	Упражнение «Что художник нарисовал?»	Развитие восприятия цветовых сочетаний, формы предметов	7
	Упражнение «Муха»	Развитие цветовосприятия, умения ориентироваться на плоскости.	8
Всего: 30 мин			
10	Игра «Путаница»	Развитие ловкости, гибкости, меткости, точности и правильности координации движений, быстроты реакций, коммуникативных способностей, физического равновесия.	5

	Игра «Эхо».	Настроить детей на общение друг с другом, дать каждому ребенку почувствовать себя в центре внимания.	5
	Упражнение «Сказка в картинках»	Развивать мышление, фантазию, зрительное восприятие.	20
Всего: 30 мин			
11	Упражнение «Пожалуйста»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Упражнение "Узнай, кто я»	Развитие восприятия, мелкой моторики	7
	Упражнение «Расскажи о животных»	Развития структурности восприятия	8
	Рисунок «Мое настроение».	Формирование умения выражать свое настроение в рисунке, давать характеристику своему эмоциональному состоянию.	10
Всего: 30 мин			
12	Упражнение «Цветок настроения»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. Восстановление впечатлений предыдущего занятия.	8
	Упражнение «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин)	Формирование глазомера, зрительной памяти; развитие мелкой моторики; развитие устойчивого, сосредоточенного внимания, развитие зрительно–двигательной координации, произвольности, ритмичности и точности движений; воспитание трудолюбия, усидчивости.	12
	Упражнение «Сосулька»	Управление состоянием мышечного напряжения и расслабления	15
Всего: 30 мин			
13	Упражнение «Пожелание на сегодня»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5

	Упражнение «От маленького к большому»	Развитие способности узнавать и называть предметы по величине.	7
	Упражнение «Что изменилось?»	Развитие способности определения пространственного расположения предмета	8
	Игра «Ветерок»	Упражнение в выполнении движений в соответствии с командой, в ориентировке в пространстве, в умении при движении не сталкиваться друг с другом.	10
Всего: 30 мин			
14	Игра «Поздороваемся»	Восстановление впечатлений предыдущего занятия, приветствие.	5
	Упражнение «Найди отличия»	Развитие восприятия величины, размера и ширины предмета.	10
	Этюд «Летающие листья»	Развитие способности предлагать несколько вариантов воплощения образа, развитие умения использовать разнообразие возникающих зрительных, слуховых, пластических образов в процессе интерпретации литературного произведения	7
	Упражнение «Разрезанные изображения»	Формирование у детей представления о целостном образе предмета, развитие способности соотносить образ представления с целостным образом реального предмета, складывать картинку	8
Всего: 30 мин			
15	Игра «Передай улыбку по кругу».	Развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить.	5
	Упражнение «Пальминг глаз» (У. Г. Бейтса)	Достижение максимального расслабления глазных мышц	5
	Упражнение «Собери фигуры»	Развитие константности зрительного восприятия	10
	Упражнение «Зашумленные изображения»	Формирование активного и дифференцированного характера зрительного восприятия, его целостности и константности	10

Всего: 30 мин			
16	Игра «Улыбнитесь!»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. Восстановление впечатлений предыдущего занятия.	5
	Игра «Найди такой же предмет»	Формирование умений сопоставлять формы предметов с геометрическими образцами	10
	Этюд «Большой корабль»	Развитие способности предлагать несколько вариантов воплощения образа, развитие умения использовать разнообразие возникающих зрительных, слуховых, пластических образов в процессе интерпретации литературного произведения	15
Всего: 30 мин			
17	Упражнение «Цветок настроения»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. Восстановление впечатлений предыдущего занятия.	5
	Упражнение «Наложённые изображения»	Развитие предметности, избирательности, структурности восприятия, совершенствование зрительного восприятия	10
	Упражнение «Глазки бегают по кругу»	Предупреждение утомления, укрепление глазных мышц, снятие напряжения	5
	Упражнение «Дорисуй картинку»	Развитие целостности, осмысленности и антиципации восприятия, совершенствование зрительного восприятия	10
Всего: 30 мин			
18	Упражнение «Я рад тебя видеть»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Квест–игра «Поиск сокровищ»	Развитие воображения, пространственного восприятия, сплочение детского коллектива и снятие эмоционального напряжения.	15

	Рисунок из геометрических фигур	Закрепление умения узнавать сенсорные признаки предметов, развивать зрительное восприятие	10
Всего: 30 мин			
19	Игра «Поздороваемся»	Восстановление впечатлений предыдущего занятия, приветствие.	5
	Упражнение «Парные» изображения	Развитие предметности, избирательности, структурности восприятия, совершенствование зрительного восприятия	10
	Упражнение «Массаж глаз»	Предупреждение утомления, укрепление глазных мышц, снятие напряжения	5
	Упражнение «Обобщённые схематические изображения»	Развитие предметности, избирательности, структурности восприятия, совершенствование зрительного восприятия	10
Всего: 30 мин			
20	Игра «Я рад тебя видеть»	Повышение настроения, эмоционального фона	5
	Упражнение «Закончи картинку»	Развитие осознанности восприятия, укрепление навыков восприятия величины, размера и ширины предмета	8
	Игра «Волшебная мозайка»	Развитие целостности восприятия, умения на основе схематических изображений создавать образы, закрепление умения работать по образцу, развитие воображения.	12
	Игра «Минутка шалости»	Психологическая разгрузка	5
Всего: 30 мин			
21	Упражнение «Привет!»	Восстановление впечатлений предыдущего занятия, приветствие.	3
	Упражнение «Спрятанные изображения»	Развитие предметности, избирательности, структурности восприятия, совершенствование зрительного восприятия	10
	Упражнение «Флажки»	Развитие восприятия цветовых сочетаний.	5

	Этюд «Волшебное колечко»	Развитие способности предлагать несколько вариантов воплощения образа, развитие умения использовать разнообразие возникающих зрительных, слуховых, пластических образов в процессе интерпретации литературного произведения	12
Всего: 30 мин			
22	Игра «Я желаю...»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Игра «Домино»	Укрепление общих знаний о мире, развитие зрительного восприятия	10
	Упражнение «Перевернутые изображения»	Развитие предметности, избирательности, структурности восприятия, совершенствование зрительного внимания	10
	Игра «Ветерок»	Психологическая разгрузка	5
Всего: 30 мин			
23	Упражнение «Пожалуйста»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Игра «Нелепицы»	Укрепления умения последовательно рассматривать, находить отличия в похожих картинках.	10
	Рисунок «Нарисуй сказку»	Развитие осознанности восприятия, умения составлять рисуночный план к тексту	15
	Упражнение «Что где?»	Развитие восприятия свойств предметов.	
Всего: 30 мин			
24	Игра «Я рад тебя видеть»	Повышение настроения, эмоционального фона	5

Упражнение "Перекрытые изображения»	Развитие предметности, избирательности, структурности восприятия, совершенствование зрительного восприятия	10
Упражнение "Срисовывание по клеточкам»	Развитие восприятия формы предметов, способности соотнесения различных предметов по величине	10
Игра «Чемодан в дорогу».	Создание мотивации для дальнейшей работы над собой.	5
Всего: 30 мин		

Из приведенных в таблице данных, мы видим, что каждое занятие включало в себя различные игры и упражнения, направленные на коррекцию свойств зрительного восприятия. Внутри каждого занятия мы распределили задания так, чтобы дети в течение всего времени сохраняли интерес к занятию.

Таким образом, нами была разработана и реализована программа по коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

§3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

По завершению психологической программы по коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития нами был проведен контрольный эксперимент. В исследовании приняли участие все испытуемые, отобранные нами для реализации констатирующего этапа исследования.

Для выявления эффективности реализуемой нами программы все учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития до момента начала формирующего эксперимента были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). Оценка результатов эффективности психологической программы осуществлялась путем сравнения результатов исследования, полученным в КГ и ЭГ испытуемых до момента

начала и после реализации формирующего эксперимента, а также по всей выборке в целом.

В экспериментальную группу вошли 10 учащихся 2 класса и 10 учащихся 4 класса, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента. Таким образом, с двумя экспериментальными группами 2 класса и 4 класса осуществлялась коррекционная работа, с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

Контрольный этап эксперимента осуществлялся с применением той же батареи методик, что и на констатирующем этапе исследования, в частности:

1. *Методика «Узнавание предметов на зачумленных рисунках» (А.Р. Лурия) [38]*
2. *Методика «Чего не хватает на этих рисунках?» (Р.С. Немов) [38]*
3. *Методика «Эталоны» (О.М. Дьяченко) [46]*

Результаты, полученные при повторной диагностике, подверглись количественному и качественному анализу, а также осуществлялось их сравнение с данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Начало проведения повторного психодиагностического исследования также было связано с установлением эмоционального и доверительного контакта с учащимися. Беседа проводилась индивидуально. Дети легко шли на контакт и с удовольствием отвечали на вопросы.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения предметности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 5.

Подробные результаты исследования предметности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» [38] в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего эксперимента представлены в Приложении 9 (таблица 1 – 2 класс; таблица 2 – 4 класс).

Согласно данным, представленным в таблице 11, положительная динамика присутствует во всех экспериментальных группах, как во 2 классе, так и в 4 классе. Анализируя результаты, следует отметить, что высокий результат выполнения задания, при повторном срезе в контрольных группах испытуемых, не показал ни один учащийся.

Таблица 5. Сравнительные результаты изучения предметности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» А.Р.Лурия до и после формирующего эксперимента (%)

Уровень \ Возрастная группа	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Очень низкий	20	20	10	30	20	0	0	10
Низкий	80	40	50	40	30	30	40	40
Средний	0	40	40	30	50	70	60	50
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Как видно из таблицы 5, во 2 классе, после проведения коррекции, очень низкий уровень предметности восприятия выявлен у 10% учеников. У 5 школьников (50% от общей численности испытуемых) наблюдается низкий уровень предметности восприятия. Также после проведения экспериментального воздействия у 4 учеников (40% от общей численности испытуемых) выявлен средний уровень исследуемого показателя. Данный факт указывает на то, что развитие предметности восприятия имеет положительную динамику у

школьников, поскольку общий показатель в экспериментальной группе вырос. До коррекции в данной группе не было детей, имеющих средний уровень.

В 4 классе низкие показатели предметности восприятия не наблюдаются. Положительная динамика заключается в том, что до проведения психокоррекционной работы, количество учащихся с таким уровнем предметности восприятия составляло 2 (20%) человека. Наблюдается снижение количества детей, имеющих уровень предметности восприятия ниже среднего на 10% и увеличение количества детей со средним уровнем на 1 (10%) человека. Можно констатировать тот факт, что у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития качественно и количественно увеличилось значение параметра предметности восприятия. Они могут замечать большее количество предметов, явлений и событий, связывать их друг с другом, быстрее и глубже понимать целое.

Проведенное исследование предметности восприятия показало, что в контрольных группах положительная динамика не только не наблюдается, но и диагностируется ухудшение средних показателей на 10%. Это может свидетельствовать о том, что без своевременно оказанной комплексной и системной психокоррекционной помощи различные свойства восприятия не только не развиваются, но и регрессируют.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования предметности восприятия в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития во 2 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 4 (рис.4).

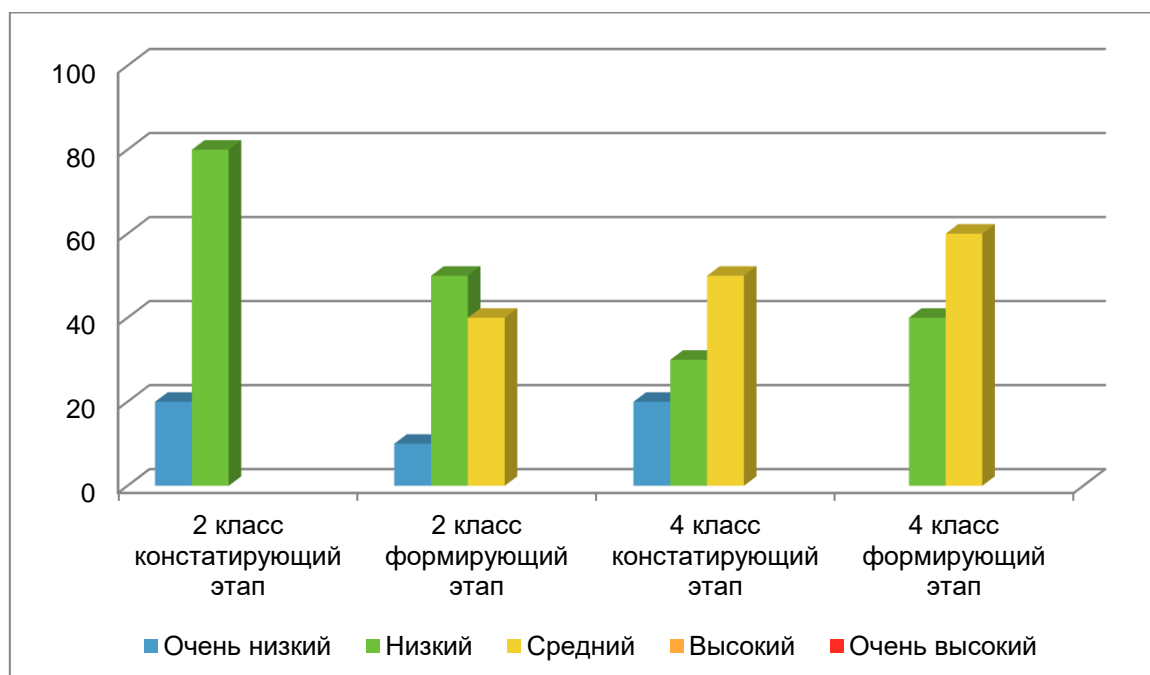


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения предметности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» А.Р.Лурия по классам до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Обобщая результаты представленной гистограммы 4, следует отметить, что во 2 классе, до проведения психологической программы коррекции, очень низкий уровень предметности восприятия был выявлен у 20% младших школьников. После проведения формирующего эксперимента количество учеников с очень низким уровнем предметности восприятия снизилось до 10%. Уменьшились показатели также низкого уровня, в связи с тем, что у 4 человек улучшилась предметность восприятия на один уровень. Средний уровень восприятия имеет положительный сдвиг на 40%, потому что до проведения эксперимента средний уровень не диагностировался.

Как видно из рисунка 4, в 4 классе прирост показателей наблюдается по среднему и низкому уровням развития предметности восприятия. Количество учеников, имеющих средний уровень, выросло до 6 (60%) человек, что на 10% больше, чем до проведения эксперимента. На положительную динамику указывает и снижение низких и очень низких показателей. Так, на 20%

уменьшилось количество учеников, имеющих очень низкий уровень развития предметности восприятия и на 10% с низким уровнем. В результате количество учеников с очень низким уровнем не выявлено.

Отсюда следует, что разработанная нами программа оказала положительное воздействие на развитие зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. У них улучшилась предметность восприятия, они научились отражать объекты и явления реального мира не в виде набора не связанных друг с другом ощущений, а в форме отдельных предметов. Однако, для закрепления полученного результата и дальнейшего улучшения развития предметности восприятия, коррекционную работу с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития следует продолжать.

Перейдем к анализу результатов исследования сформированности восприятия с различных сторон по методике **«Чтого не хватает на этих рисунках?» (Р.С. Немов)** [38] в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего этапа. Подробная информация об уровне притязаний после эксперимента представлена в Приложении 9 (3 таблица – 4 класс; 2 таблица – 4 класс).

Прежде чем дать ребенку инструкцию, с ним устанавливался положительный эмоциональный контакт, затем озвучивалась инструкция, уже знакомая ранее, и дети приступали к выполнению. Проведение данной методики не вызывало трудностей.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения сформированности восприятия с различных сторон младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 6.

Таблица 6. Сравнительные результаты изучения сформированности восприятия с различных сторон учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р. С. Немова до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Очень низкий	10	10	0	10	0	0	0	0
Низкий	80	70	60	70	30	30	20	40
Средний	10	20	40	20	60	60	50	50
Высокий	0	0	0	0	10	10	30	10
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Из таблицы 6 видно, что во 2 классе отсутствуют учащиеся, которые имеют высокую и очень высокий уровень сформированности восприятия с различных сторон. После проведения коррекционной программы произошла положительная динамика по трем показателям: очень низкий, низкий и средний. В данном классе на 1 (10%) человека уменьшилось количество детей, имеющих очень низкий уровень развития сформированности восприятия. Уменьшилось на 2 (20%) человека количество детей с низким уровнем, что закономерно, потому что дети при повторном обследовании, показали более высокий уровень. Возросло на 2 (20%) человек количество школьников со средним уровнем сформированности восприятия с различных сторон.

В 4 классе учащихся с очень низким уровнем восприятия не выявлено. Низкий уровень после проведения эксперимента присутствует у 2 (20%) школьников, что на 10% ниже, чем на констатирующем этапе. Количество школьников, имеющих средний уровень, уменьшилось с 6 до 5 человек, так как 2 (20%) человек перешли на более высокий уровень.

Проведенное исследование сформированности восприятия с различных сторон показало, что в контрольных группах положительная динамика не только не наблюдается, но и диагностируется ухудшение средних показателей в контрольной группе 4 класса. Это может свидетельствовать о том, что без своевременно оказанной комплексной и системной психокоррекционной помощи различные свойства восприятия не только не развиваются, но и регрессируют.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования сформированности восприятия с различных сторон учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 5 (рис.5).

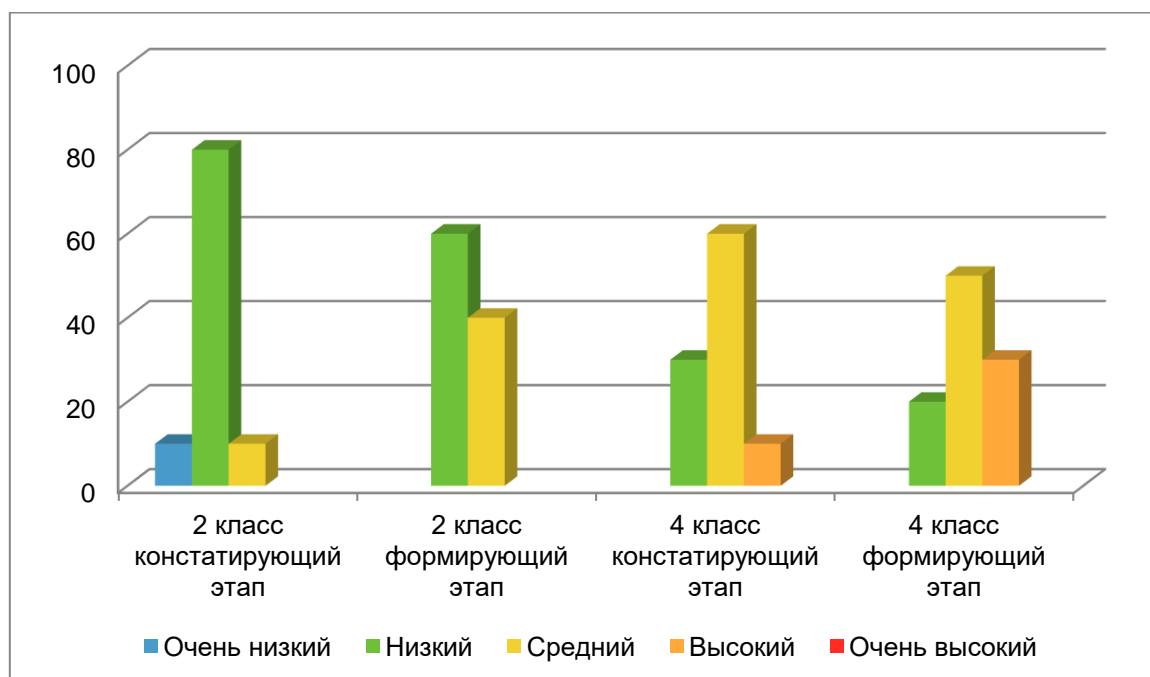


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты сформированности восприятия с различных сторон учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р. С. Немова до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы).

Представленные результаты на гистограмме 5, позволили нам отметить положительную динамику данного показателя восприятия у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Наиболее значимой является динамика среднего уровня у 2 класса и высокого у 4 класса. Наглядно видно, что во 2 классе увеличилось количество детей со средним уровнем сформированности восприятия с 10% до 30% (3 школьника). В 4 классе количество учащихся с высоким уровнем увеличилось с 1% до 30% (3 школьника). Таким образом, динамика составила 20% в обоих случаях.

Данный факт указывает на эффективность проведенных коррекционных мероприятий. У детей улучшилась способность формировать образы, делать связанные умозаключения и представлять эти умозаключения в словесной форме.

Обращает на себя внимание тот факт, что в 4 классе прирост средних показателей у детей выше. Этот факт объясняется тем, что данные школьники старше и в силу возрастных особенностей их способности выше, чем у обследованных учеников 2 класса.

Перейдем к анализу результатов исследования уровня константности и целостности зрительного восприятия по методике «Эталоны» О.М. Дьяченко в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего этапа. Подробная информация об уровне притязаний после эксперимента представлена в Приложении 9 (5 таблица – 2 класс; 6 таблица – 4 класс).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня константности и целостности зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 7.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения константности и целостности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Эталоны» О.М. Дьяченко до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	70	50	50	60	50	50	20	50
Средний	30	50	50	40	40	40	70	40
Высокий	0	0	0	0	10	10	10	10

Из таблицы 7 видно, что после проведения психокоррекционной работы наблюдается динамика развития уровня константности и целостности восприятия у младших школьников с нарушением интеллектуального развития в экспериментальных группах. Во 2 классе до реализации программы низкий уровень наблюдался у 7 (70%) школьников. После коррекционно–развивающего воздействия низкий уровень константности и целостности восприятия наблюдается уже у 5 (50%) школьников. Средний уровень выявлен у 5 школьников, то есть на 20% увеличились показатели, указывающие на положительную динамику.

В 4 классе до эксперимента у 5 (50%) человек был выявлен низкий уровень, у 4 (40%) человек – средний и у 1 (10%) человека – высокий уровень. После проведения коррекционной работы в классе снизился низкий уровень на 30 % и увеличилось количество школьников со средним уровнем константности и целостности восприятия (7 человек – 70%).

Повторное исследование в контрольных группах вывило незначительные динамические изменения в уровне константности и целостности восприятия в негативную сторону. Так, во 2 классе увеличилось на 1 (10%)

человека количество школьников с низким показателем константности и целостности восприятия. Это может свидетельствовать о том, что без своевременно оказанной комплексной и системной психокоррекционной помощи различные свойства восприятия не только не развиваются, но и регрессируют.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования сформированности восприятия с различных сторон учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 5 (рис.5).

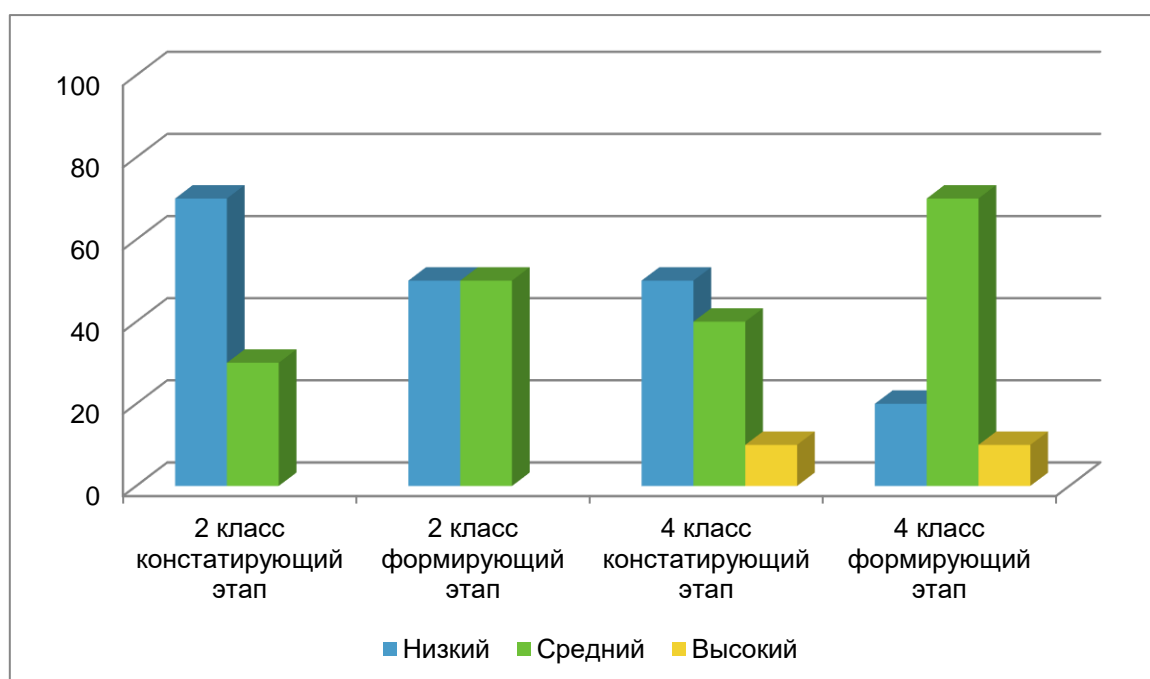


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты развития константности и целостности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Эталоны» О.М. Дьяченко до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы).

Представленные на рисунке 6 результаты до и после экспериментального воздействия указывают на положительную динамику константности и целостности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития в ЭГ. После проведения психологической

программы коррекции наблюдается уменьшение количества детей с низким уровнем константности и целостности восприятия и увеличение школьников со средним уровнем в двух классах.

Во 2 классе прирост средних показателей составил 20% (2 человека), то есть количество учащихся со средним уровнем константности и целостности восприятия возросло с 30% (3 человека) до 50% (5 человек). Низкий уровень выявлен у 50% школьников, что также на 20% меньше первичных показателей, которые составляли 70% (7 человек).

В 4 классе количество школьников со средними показателями увеличилось с 40% (4 человека) до 70% (7 человек). Динамический сдвиг, таким образом, составил 30% (3 человека). Низкий уровень уменьшился на 30 % у школьников ЭГ.

Вышесказанное позволяет констатировать, что реализованная нами программа доказала свою эффективность в развитии константности и целостности восприятия. У детей стала прослеживаться стабильность восприятия свойств предмета, сохраняющаяся при различных изменениях условий окружающей действительности и способность к восприятию объектов как устойчивого системного целого, даже если некоторые их части в данный момент нельзя наблюдать.

Таким образом, сравнение результатов исследования таких свойств зрительного восприятия, как предметность, сформированность с различных сторон, константность и целостность у учащихся экспериментальных и контрольных групп, свидетельствуют о положительном воздействии реализованной нами психологической программы по коррекции свойств зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Выводы по третьей главе:

1. На основании выявленных на констатирующем этапе исследования результатов нами была разработана и реализована психологическая программа

по коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Программа состоит из серии специально организованных коррекционно – развивающих занятий, составленных с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

2. По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого были использованы следующие психодиагностические методики:

— Методика «Узнавание предметов на зачумленных рисунках» (А.Р. Лурия) [38]

— Методика «Чего не хватает на этих рисунках?» (Р.С. Немов) [38]

— Методика «Эталоны» (О.М. Дьяченко) [46]

3. По методике «Узнавание предметов на зачумленных рисунках» А.Р. Лурия отмечается положительная динамика в двух экспериментальных группах. До проведения психокоррекционной работы, очень низкий уровень *предметности восприятия* был выявлен у 20% младших школьников. После проведения формирующего эксперимента количество учеников с очень низким уровнем предметности восприятия не выявлено. Средний уровень восприятия имеет положительный сдвиг на 25%.

4. По методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р. С. Немова выявлено, что во 2 классе увеличилось количество детей со средним уровнем *сформированности восприятия с различных сторон* с 10% до 40% (3 школьника). В 4 классе количество учащихся со средним уровнем уменьшилось с 60% до 50% (1 школьник), в связи с увеличением учеников с высоким уровнем сформированности восприятия с различных сторон на 20% (2 ученика).

5. Анализ результатов *константности и целостности восприятия* по методике «Эталоны» (О.М. Дьяченко) показал, что после формирующего эксперимента во 2 классе низкий уровень развития данного свойства показали 5 учеников (50%), что на 2 ученика (20%) меньше, чем до формирующего эксперимента. Средний уровень константности и целостности восприятия выявлен также у 5 человек (50%). В 4 классе увеличилось количество учащихся

со средним уровнем константности и целостности восприятия на 3 человека и составило 70% от всех участников экспериментальной группы.

6. Анализ результатов исследования показал, что в контрольных группах отсутствует положительная динамика, а по некоторым параметрам (предметность, сформированность восприятия) результаты стали ниже, о чем свидетельствует необходимость реализации специальной программы по коррекции свойств зрительного восприятия у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

7. Представленные в работе результаты исследования свойств зрительного восприятия у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития до и после формирующего эксперимента в экспериментальных и контрольных группах испытуемых свидетельствуют об эффективности реализованной нами психологической программы по коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Заключение

Целью исследования явилось изучение особенностей зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; разработка и реализация программы психологической коррекции зрительного восприятия у данного контингента школьников и определение ее эффективности.

В современном мире весьма актуальной является проблема адаптации в мире и обучения детей с недостатками интеллектуального развития. Вся психическая деятельность ребенка с нарушениями интеллектуального развития глубоко своеобразна; для таких детей характерны разнообразные нарушения в развитии психических, особенно высших познавательных, процессов. При интеллектуальной недостаточности оказывается нарушенной уже первая ступень познания – восприятие. Установлено, что дети с нарушениями интеллектуального развития имеют нарушения восприятия, которые детерминируют серьезные проблемы для них и их родственников и в повседневной жизни, и в процессе обучения. В силу нарушений восприятия дети с нарушениями интеллектуального развития испытывают затруднения (или вовсе не могут) самостоятельно правильно ориентироваться в окружающей действительности; самостоятельно организовать свою деятельность и поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей; адекватно воспринимать свои собственные действия и их результаты; имеют низкий уровень обучаемости.

Развитием восприятия младших школьников, а также проблемами восприятия занимались многие психологи: И.М. Сеченов, 1997; А.Р. Лурия, 1967; Л.С. Выготский, 1925; Е.О. Смирнова, 2000; Д.Н. Узнадзе, 1939; Ф. Олпорт, 1970; Ч. Осгуд, 1970; К. Левин, 1937; К. Коффка, 1921; М. Вертгеймер, 1913; Г. Крайг, 2000 и др.

Установлено, что интеллектуальные нарушения у детей с интеллектуальной недостаточностью «выпуклыми» становятся именно в

школьные годы. С другой стороны, известно, при что своевременной (как можно более ранней) правильной организации обучения и воспитания многие отклонения развития у такого ребенка могут быть скорректированы и даже предупреждены.

В процессе исследования мы предположили, что эффективность коррекции нарушений зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции и развитию свойств восприятия данного контингента школьников.

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей зрительного восприятия младших школьников с нарушением интеллектуального развития, в процессе которого были использованы следующие методики:

— Методика «Узнавание предметов на зачумленных рисунках» (А.Р. Лурия) [38]

— Методика «Чего не хватает на этих рисунках?» (Р.С. Немов) [38]

— Методика «Эталоны» (О.М. Дьяченко) [46]

В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого–педагогической и научно–методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого–педагогической документации на ребенка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

В основу комплектования экспериментальной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

— схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 8–11 лет);

— схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70 – «Умственная отсталость легкой степени») по заключению ПМПК;

— обучение в классах коррекционно–развивающего и интегрированного обучения.

В результате констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: недостаточный уровень развития свойств восприятия: объема, предметности, целостности и константности восприятия, низкий уровень сформированности восприятия с различных сторон; низкий уровень процессов узнавания, осознанности восприятия.

После полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на психологическую коррекцию и развитие свойств восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Учащиеся 2 и 4 класса были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). В экспериментальную группу вошли 10 учащихся 2 и 10 учащихся 4 класса, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента

В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы:

- увеличить объем зрительного восприятия;
- развивать способность к отражению объектов и явлений реального мира не только в виде набора не связанных друг с другом ощущений, но и в форме отдельных предметов;
- развивать умение обобщать получаемую в виде различных ощущений информацию об отдельных свойствах и качествах предметов;
- вырабатывать относительное постоянство некоторых свойств предметов при изменении условий их восприятия;
- вырабатывать устойчивую мотивацию
- развивать умение целенаправленного восприятия предметов или явлений;
- расширить представления о предметном мире;

— развивать умение выполнять задания быстро, не отвлекаясь на посторонние раздражители.

Эффективность внедрения и реализации психокоррекционных мероприятий, направленных на развитие свойств восприятия младших школьников с нарушением интеллектуального развития показали положительную динамику.

Так, анализ результатов по методике «Узнавание предметов на зачумленных рисунках» А. Р. Лурия свидетельствуют о снижении признаков нарушенной предметности восприятия. После проведения формирующего эксперимента количество учеников с очень низким уровнем предметности восприятия не выявлено. Улучшились показатели низкого уровня. Динамика среднего уровня восприятия составила в двух ЭГ группах 25%.

Данные исследования сформированности восприятия с различных сторон по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р. С. Немова показали положительную динамику. После формирующего эксперимента во 2 классе средний уровень данного показателя восприятия увеличился на 30%, в 4 классе высокий уровень увеличился на 20%.

По методике «Эталоны» О.М. Дьяченко получена также положительная динамика константности и целостности восприятия в экспериментальной группе. После проведения психологической программы коррекции наблюдается уменьшение количества детей с низким уровнем константности и целостности восприятия и увеличения школьников со средним уровнем во 2 классе на 20%, в 4 классе на 30%.

Результаты исследования позволяют констатировать положительные изменения в сформированности основных свойств восприятия у испытуемых.

Проведенное исследование свойств зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития показало, что в контрольных группах (КГ) положительная динамика не только не наблюдается, но и диагностируется ухудшение средних показателей.

Таким образом, результаты реализации программы «Психологической коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития» свидетельствуют о положительной динамике в развитии основных свойств восприятия.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу, заключающуюся в том, что эффективность коррекции нарушений зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции и развитию свойств восприятия у данного контингента школьников.

Список использованной литературы

1. Алиев Н. Р. Физическая подготовка подростков с интеллектуальными нарушениями на начальном этапе занятий пауэрлифтингом // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Москва. 2017. 167 с.
2. Большой психологический словарь/ Сост. и общ. ред.Б. Мещеряков, В. Зинченко. – URL: СПб.: ЕВРОЗНАК, 2004. – 672с.
3. Величковский Б. М., Зинченко В.П., Лурия А.Р., Психология восприятия// –М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973, 19—39с.
4. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение : развитие восприятия в онтогенезе / Л.А. Венгер. – Москва // Хрестоматия по психологии : учебное пособие / сост. В.В. Мироненко ; ред. А.В. Петровский. – Москва : Просвещение, 1977. – С. 356–360.
5. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление : пер. с англ. / М. Вертгеймер. — М. : Прогресс, 1987. — 336 с.
6. Власова, Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Академия, 2002.
7. Воробьева, А. Д. Построения современной теории восприятия в философии теории. // Logos et Praxis. — 2015. — № 2. — С.89.
8. Вундт, В. Введение в психологию / В. Вундт. – М.: КомКнига, 2007. – 168 с.
9. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1982–1984.
- 10.Выготский С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с.
- 11.Выготский, Л. С. Проблема развития в структурной психологии [Текст] / Л. С. Выготский // Основы психологического развития. – М.: Педагогика, 1994. – 257 с.

12. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский ; Сост. авт. вступит. ст. и библиограф. Т. М. Янфанова. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
13. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский – СПб.: Ларь, 2003. – 656 с.
14. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671 с.
15. Гамезо М. В., Домашенко И.А. // Атлас по психологии. – М.: Пед. общество России, 1999.
16. Ганичева И. В. Телесно–ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми (5 – 7 лет) / И. В. Ганичева. – Москва : Книголюб, 2004. – 136 с.
17. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – СПб.: Свет, 2000, с.31
18. Демченко Л. М., Гончаров Н.В. Феноменология восприятия и понятие телесности как альтернативный способ раскрытия специфики субъективности в философии Мерло Понти. // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2012. — №7. — С.13.
19. Евлахова Э. А. Особенности восприятия сюжетно–художественных картин учащимися вспомогательной школы // Учебно–воспитательная работа в спец. школах. М., 1987. Вып.4. — С.28.
20. Еникеев М. И. Кочетков О.Л. Общая, социальная и юридическая психология: Краткий психологический словарь. — М.: Юрид. лит., 1997, с.
21. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №1. – С. 49 – 54.
22. Зинченко В. П., Зинченко Т.П. Восприятие// Петровский А.В. Общая психология. Учебное пособие для студентов пед. Институтов – М: Академия – 2007. – 112 с.

23. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 236 с.
24. Колосова Т., Исаев Д. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков. М.: КАРО, 2012. — 180 с.: 16 ил.
25. Крайг, Г. Особенности зрительного восприятия у детей [Текст] / Г. Крайг. – М., 2000. – 992 с.
26. Крысько В. Г. // Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн.: Харвест, 1999., с 86
27. Кудрявцева Е. М. Изменение узнавания предметов в ходе развития учащихся: автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 1997.
28. Леонтьев А. Н. // Избр. произведения. – М.: Педагогика, 1983 – Т. 1. – 308 с.
29. Лурия А. Р. Ощущения и восприятие. Материалы к курсу лекций по общей психологии М. 1975. – 98 с.
30. Лурия А. Р. Письмо и речь : нейролингвист. исслед. : учеб. пособие / А.Р. Лурия. — М.: Академия, 2002. – 345 с.
31. Лурия А. Р.. Этапы пройденного пути: Научная автобиография. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 110–121, 130–138.
32. Маклаков А. Г. Общая психология – СПб.: Питер, 2000.
33. Маклаков А. Г. Общая психология. Учебник для вузов. Спб.: Питер, 2008. 583 с. – 592 с.
34. Маклаков, А. Г. Общая психология: учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 137 с.
35. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии, СПб: Речь, 2003. – 400 с.
36. Михейкина, О. В. Эпидемиология умственной отсталости / О.В. Михейкина // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2012. – № 3. – С 24.

37. Немов Р. С. Психология. Учеб. Для студентов высш. пед. заведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 693 с.
38. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4—е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн.1: Общие основы психологии. — 688 с.
39. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М., 2004. – 446 с.
40. Основы специальной психологии: учебное пособие / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Академия, 2006. 480 с.
41. Певзнер, М.С. Этиология, патогенез, клиника и классификация олигофрении // Учащиеся вспомогательной школы / М.С. Певзнер. М. : Педагогика, 1979. - С. 89-135.
42. Петрова В. Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. М.: Академия, 2002. 160 с.
43. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова – М.: Педагогика 1977 – с. 138
44. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей олигофренов / В. Г. Петрова – М.: Просвещение 1999 – с. 167
45. Познавательные процессы: ощущения, восприятие/Под ред. А. В.Запорожца, Б. Ф.Ломова, В. П.Зинченко; Науч.–исслед. ин–т общей и педагогической психологии акад.пед.наук СССР. – М.Педагогика,1982.–336 с.
46. Психология дошкольного возраста. В 2 ч. Часть 2 : учебник и практикум для СПО / под ред. Е. И. Изотовой. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 240 с.
47. Психология человека от рождения до смерти. Под общей редакцией А. А. Реана. М.; СПб., 2004, 656 с
48. Рубинштейн С.Л. // Основы общей психологии: В 2т. – Т. II. – М., 1989. – 323 с.

49. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.
50. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт–Петербург : Питер, 2015. 705 с.
51. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: уч. пособие для студ. пед. институтов / С. Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 2003. – 192 с.
52. Сапогова Е. Е. Психология развития человека . М.: Аспект пресс, 2001 — 460 с.
53. Семаго, М. М., Семаго, Организация и содержание деятельности психолога специального образования : методическое пособие / – Москва : Аркти, 2005. – 336 с.
54. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте.– М.: Академия, 2002. – 232 с.
55. Смирнова Е. О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е. О. Смирнова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 366 с.
56. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей — Ярославль: Академия развития, 1996. — 192 с., ил.
57. Ткаченко С. Б. Особенности перцептивных действий у детей 5-7 лет в условиях дидактических и компьютерных игр. Диссертация на соискание степени канд. псих. наук. // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat.
58. Уфимцева Л. П. Расширение общей двигательной и пространственной активности на уроке и её роль в коррекции психофизического развития учащихся вспомогательной школы // Дефектология. 1996. № 6. С. 41– 44.
59. Феномены восприятия // Хрестоматия по ощущению и восприятию: учебное пособие для студентов университетов и педагогических институтов,

обучающихся по специальности "психология / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, М.Б.Михалевской. - Москва: МГУ. 1975.

60. Харламова Г.С. К вопросу о сущности восприятия // Интернет журнал Науковедение. – 2012. – №4(13) – С. 59.

61. Шиффман Х. Р. Ощущение и восприятие. — 5-е изд. – СПб.: 2003 – 928 с.

62. Шкляр Н.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников // Начальная школа. 2007, № 8. С. 71–73.

63. Эльконин, Д. Б. Психолого–педагогическая диагностика: проблемы и задачи // Психодиагностика в школе. Таллин, 1980 – 168 с.

64. Мухина, В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М.:Просвещение, 1985. – 385 с.

65.Koffka K. Die Grundlagen Der Psychischen Entwicklung: Eine Einfuhrung in Die Kinderpsychologie – Primary Source Edition. Hardcover –1921.–P. 292.

66. Kozub F. M. Explaining Physical Activity in Individuals with Mental Retardation: An Exploratory Study Education and Training in Developmental Disabilities, 2003, 38(3), P. 302–313.

67. Lawson J. Meeting Powerlifting / J.Lawson, S. Holman // Powerlifting USA. – 2016. – V.1.

68. Lopez, J.I. Retraso mental y calidad de vida / J.I. Lopez, L.M.V. Pineda, M.L. Botell // Revista Cubana de Medicina General Integral.– 2005.– V. 21.– P. 1

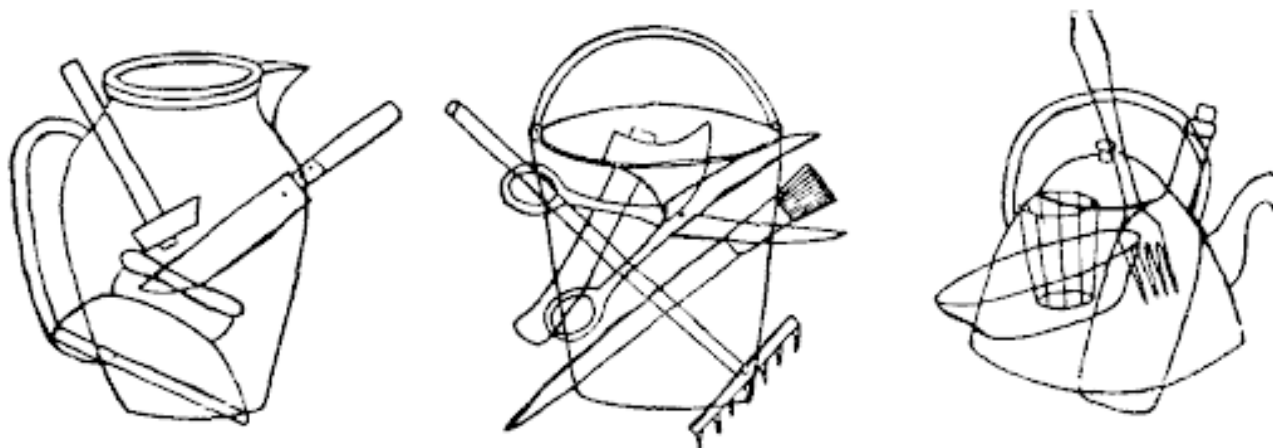
Таблица 1. Первая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 2 класс

№	Имя Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1	Катя Ф.	2	8 лет	Легкая умственная отсталость
2	Николай О.	2	9 лет	Легкая умственная отсталость
3	Валерия С.	2	8 лет	Легкая умственная отсталость
4	Кристина П.	2	8 лет	Легкая умственная отсталость
5	Алексей В.	2	9 лет	Легкая умственная отсталость
6	Андрей О.	2	9 лет	Легкая умственная отсталость
7	Виолетта З.	2	9 лет	Легкая умственная отсталость
8	Дмитрий К.	2	8 лет	Легкая умственная отсталость
9	Федор С.	2	9 лет	Легкая умственная отсталость
10	Анастасия К.	2	8 лет	Легкая умственная отсталость
11	Вероника В.	2	8 лет	Легкая умственная отсталость
12	Иван И.	2	9 лет	Легкая умственная отсталость
13	Георгий П.	2	8 лет	Легкая умственная отсталость
14	Анастасия В.	2	8 лет	Легкая умственная отсталость
15	Никита М.	2	9 лет	Легкая умственная отсталость
16	Ульяна А.	2	9 лет	Легкая умственная отсталость
17	Юрий К.	2	9 лет	Легкая умственная отсталость
18	Татьяна Е.	2	8 лет	Легкая умственная отсталость
19	Роман Щ.	2	9 лет	Легкая умственная отсталость
20	Павел Ф.	2	8 лет	Легкая умственная отсталость

Таблица 2. Вторая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 4 класс

№	Имя Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1	Сергей С.	4	10 лет	Легкая умственная отсталость
2	Виктория Д.	4	10 лет	Легкая умственная отсталость
3	Анастасия В.	4	10 лет	Легкая умственная отсталость
4	Дарья К.	4	11 лет	Легкая умственная отсталость
5	Андрей В.	4	10 лет	Легкая умственная отсталость
6	Кирилл А.	4	10 лет	Легкая умственная отсталость
7	Ирина С.	4	10 лет	Легкая умственная отсталость
8	Марк Ш.	4	10 лет	Легкая умственная отсталость
9	Эльвира Л.	4	10 лет	Легкая умственная отсталость
10	Давид Н.	4	10 лет	Легкая умственная отсталость
11	Анна М.	4	11 лет	Легкая умственная отсталость
12	Юлия Г.	4	11 лет	Легкая умственная отсталость
13	Артур К.	4	11 лет	Легкая умственная отсталость
14	Полина А.	4	11 лет	Легкая умственная отсталость
15	Максим Р.	4	11 лет	Легкая умственная отсталость
16	Галина Л.	4	11 лет	Легкая умственная отсталость
17	Александр И.	4	11 лет	Легкая умственная отсталость
18	Алиса Г.	4	11 лет	Легкая умственная отсталость
19	Даниил Л.	4	11 лет	Легкая умственная отсталость
20	Анастасия О.	4	11 лет	Легкая умственная отсталость

Стимульный материал к методике «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» [34, с. 42].



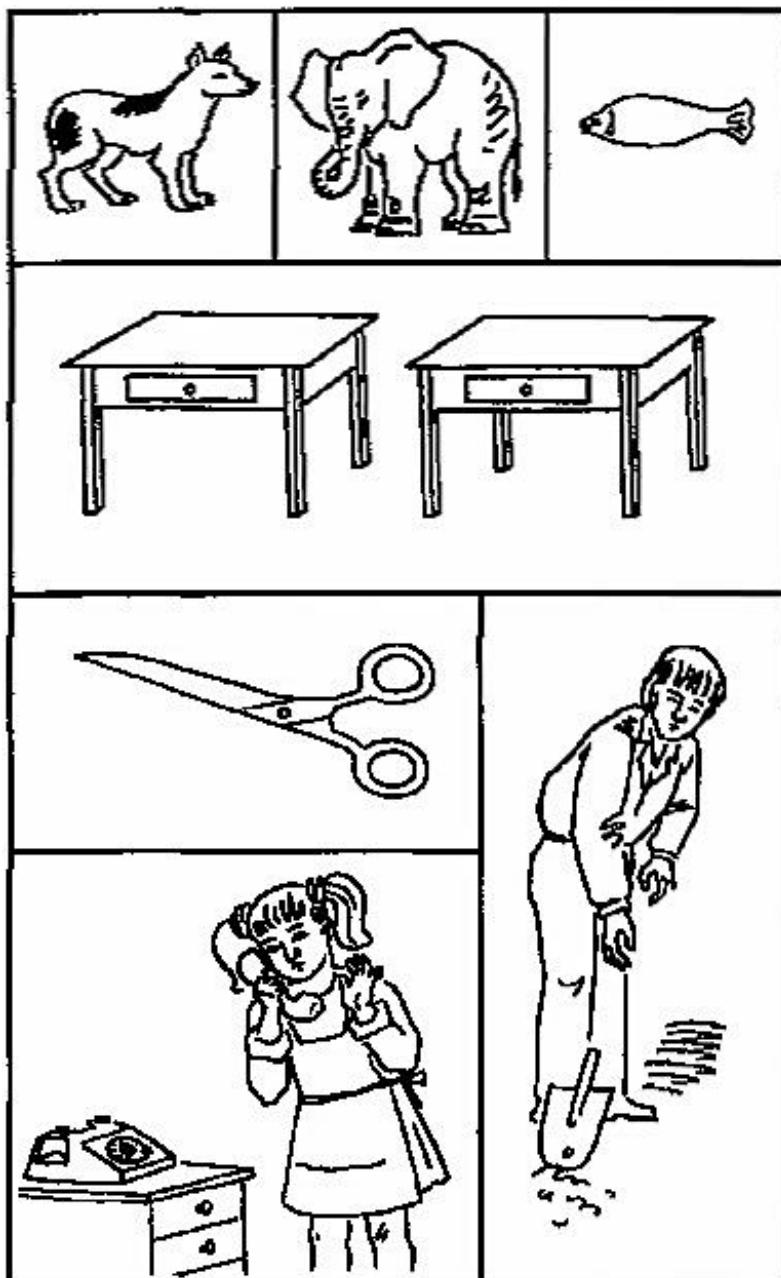
Протокол обследования по методике «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» [34, с. 42].

ФИО _____ **Класс** _____

Возраст _____ **Пол** _____

Количество правильно названных предметов	Затраченное время	Количество баллов	Примечания
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			

Стимульный материал к методике «Чего не хватает на этих рисунках?» (Р.С. Немов)



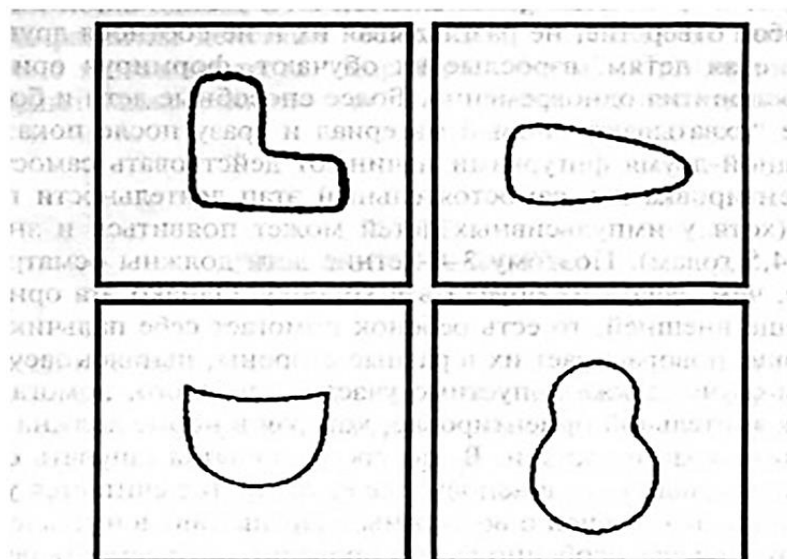
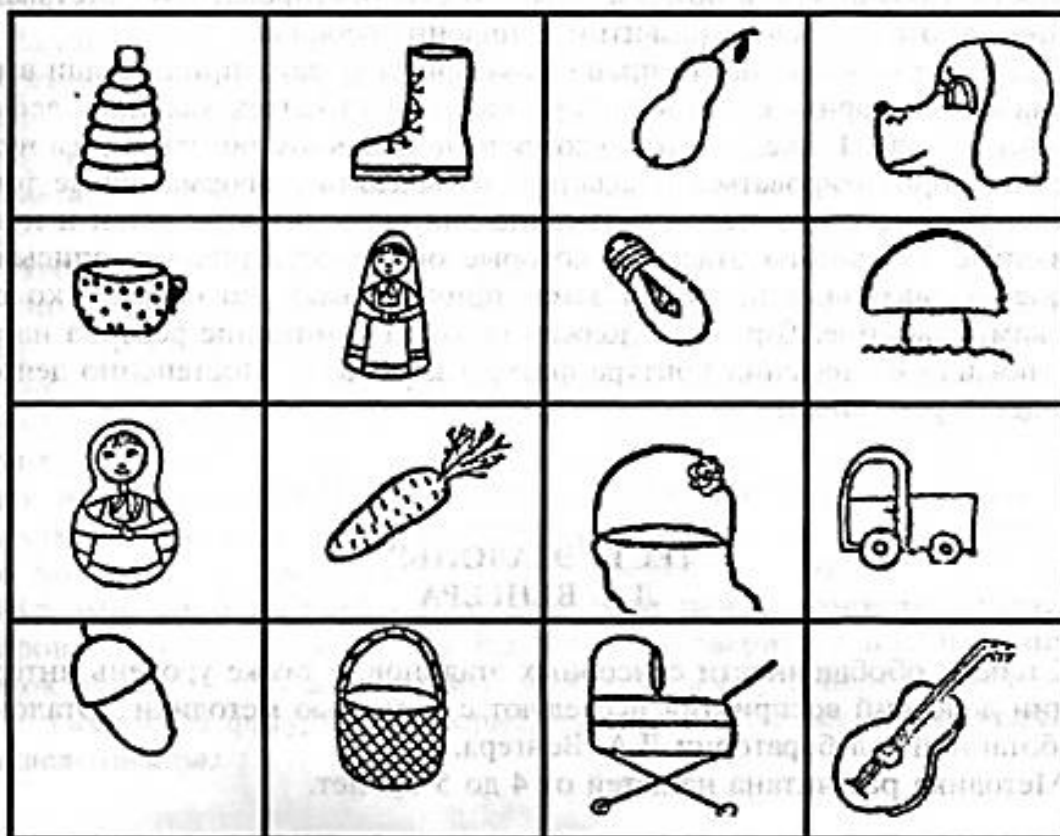
Протокол обследования по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» (Р.С. Немов)

ФИО _____ **Класс** _____

Возраст _____ **Пол** _____

Количество правильно названных предметов	Затраченное время	Количество баллов	Примечания
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			

Стимульный материал к методике «Эталоны» О.М. Дьяченко



Протокол обследования по методике «Эталоны» О.М. Дьяченко

ФИО _____ **Класс** _____

Возраст _____ **Пол** _____

Номер задачи	1.	2.	3.	4.
Количество правильных ответов в задаче				
Количество ошибок в задаче				
«Сырые балы» за задачу				
Стандартные балы за задачу				

Таблица 1. Результаты изучения уровня сформированности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста (2 класс) с нарушением интеллектуального развития по методике «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» А.Р.Лурия

№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8–9 баллов (высокий)	4–7 баллов (средний)	2–3 баллов (низкий)	0–1 балла (очень низкий)
1	Катя Ф.					+
2	Николай О.					+
3	Валерия С.				+	
4	Кристина П.				+	
5	Алексей В.				+	
6	Андрей О.				+	
7	Виолетта З.				+	
8	Дмитрий К.				+	
9	Федор С.			+		
10	Анастасия К.			+		
11	Вероника В.			+		
12	Иван И.			+		

13	Георгий П.					+
14	Анастасия В.					+
15	Никита М.				+	
16	Ульяна А.				+	
17	Юрий К.				+	
18	Татьяна Е.				+	
19	Роман Щ.				+	
20	Павел Ф.				+	
Итого ч-к:		0	0	4	12	4

Таблица 2. Результаты изучения уровня сформированности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста (4 класс) нарушением интеллектуального развития по методике «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» А.Р.Лурия

№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8–9 баллов (высокий)	4–7 баллов (средний)	2–3 баллов (низкий)	0–1 балла (очень низкий)
1	Сергей С.					+
2	Виктория Д.			+		
3	Анастасия В.			+		
4	Дарья К.			+		
5	Андрей В.			+		
6	Кирилл А.			+		
7	Ирина С.			+		
8	Марк Ш.				+	
9	Эльвира Л.				+	
10	Давид Н.				+	
11	Анна М.					+
12	Юлия Г.			+		

13	Артур К.			+		
14	Полина А.			+		
15	Максим Р.			+		
16	Галина Л.			+		
17	Александр И.			+		
18	Алиса Г.				+	
19	Даниил Л.				+	
20	Анастасия О.				+	
Итого ч-к:		0	0	12	6	2

Таблица 3. Результаты изучения уровня сформированности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста (2 класса) с нарушением интеллектуального развития по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова

№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8–9 баллов (высокий)	4–7 баллов (средний)	2–3 балла (низкий)	0–1 балла (очень низкий)
1	Катя Ф.				+	
2	Николай О.					+
3	Валерия С.				+	
4	Кристина П.				+	
5	Алексей В.				+	
6	Андрей О.				+	
7	Виолетта З.				+	
8	Дмитрий К.			+		
9	Федор С.				+	
10	Анастасия К.			+		
11	Вероника В.				+	
12	Иван И.				+	

13	Георгий П.				+	
14	Анастасия В.				+	
15	Никита М.				+	
16	Ульяна А.				+	
17	Юрий К.				+	
18	Татьяна Е.				+	
19	Роман Щ.			+		
20	Павел Ф.					+
Итого ч-к:		0	0	4	14	2

Таблица 4. Результаты изучения уровня сформированности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста (4 класса) с нарушением интеллектуального развития по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова

№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8–9 баллов (высокий)	4–7 баллов (средний)	2–3 баллов (низкий)	0–1 балла (очень низкий)
1	Сергей С.			+		
2	Виктория Д.		+			
3	Анастасия В.				+	
4	Дарья К.			+		
5	Андрей В.				+	
6	Кирилл А.			+		
7	Ирина С.			+		
8	Марк Ш.			+		
9	Эльвира Л.		+			
10	Давид Н.			+		
11	Анна М.				+	
12	Юлия Г.			+		
13	Артур К.			+		

14	Полина А.				+	
15	Максим Р.				+	
16	Галина Л.				+	
17	Александр И.				+	
18	Алиса Г.				+	
19	Даниил Л.				+	
20	Анастасия О.				+	
Итого ч-к:		0	2	12	6	0

Таблица 5. Результаты изучения уровня константности и целостности зрительного восприятия обучающихся младшего школьного возраста (2 класс) с нарушением интеллектуального развития по методике «Эталоны» О.М. Дьяченко

№ п/п	И. Ф. обучающего	17–12 баллов (высокий уровень)	11–7 баллов (средний уровень)	6–1 баллов (низкий уровень)
1	Катя Ф.			+
2	Николай О.			+
3	Валерия С.			+
4	Кристина П.			+
5	Алексей В.			+
6	Андрей О.		+	
7	Виолетта З.			+
8	Дмитрий К.		+	
9	Федор С.		+	
10	Анастасия К.		+	
11	Вероника В.			+
12	Иван И.			+

13	Георгий П.			+
14	Анастасия В.		+	
15	Никита М.		+	
16	Ульяна А.			+
17	Юрий К.			+
18	Татьяна Е.			+
19	Роман Щ.		+	
20	Павел Ф.		+	
Итого ч– к:		0	8	12

Таблица 6. Результаты изучения уровня константности и целостности зрительного восприятия обучающихся младшего школьного возраста (4 класс) с нарушением интеллектуального развития по методике «Эталоны» О.М. Дьяченко

№ п/п	И. Ф. обучающегося	17–12 баллов (высокий уровень)	11–7 баллов (средний уровень)	6–1 баллов (низкий уровень)
1	Сергей С.			+
2	Виктория Д.	+		
3	Анастасия В.			+
4	Дарья К.		+	
5	Андрей В.			+
6	Кирилл А.			+
7	Ирина С.		+	
8	Марк Ш.		+	
9	Эльвира Л.	+		
10	Давид Н.		+	
11	Анна М.			+
12	Юлия Г.			+

13	Артур К.			+
14	Полина А.		+	
15	Максим Р.			+
16	Галина Л.		+	
17	Александр И.		+	
18	Алиса Г.			+
19	Даниил Л.			+
20	Анастасия О.		+	
Итого ч– к:		2	8	10

Таблица 1. Результаты изучения уровня сформированности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста (2 класс) в ЭГ и КГ с нарушением интеллектуального развития по методике «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» А.Р.Лурия после формирующего эксперимента

№ п/п	И. Ф. обучающего	Экспериментальная группа				
		10 баллов (очень высокий)	8–9 баллов (высокий)	4–7 баллов (средний)	2–3 баллов (низкий)	0–1 балла (очень низкий)
1	Катя Ф.				+	
2	Николай О.			+		
3	Валерия С.			+		
4	Кристина П.			+		
5	Алексей В.			+		
6	Андрей О.				+	
7	Виолетта З.				+	
8	Дмитрий К.				+	
9	Никита М.				+	
10	Ульяна А.				+	
	Контрольная группа					

№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8–9 баллов (высокий)	4–7 баллов (средний)	2–3 баллов (низкий)	0–1 балла (очень низкий)
1	Федор С.				+	
2	Анастасия К.			+		
3	Вероника В.			+		
4	Иван И.			+		
5	Георгий П.					+
6	Анастасия В.					+
7	Роман Щ.				+	
8	Павел Ф.					+
9	Юрий К.				+	
10	Татьяна Е.				+	

Таблица 2. Результаты изучения уровня сформированности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста (4 класс) в ЭГ и КГ с нарушением интеллектуального развития по методике «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» А.Р.Лурия после формирующего эксперимента

	Экспериментальная группа
--	--------------------------

№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8–9 баллов (высокий)	4–7 баллов (средний)	2–3 баллов (низкий)	0–1 балла (очень низкий)
1	Сергей С.				+	
2	Анна М.				+	
3	Анастасия В.			+		
4	Дарья К.			+		
5	Андрей В.			+		
6	Кирилл А.			+		
7	Ирина С.			+		
8	Марк Ш.			+		
9	Эльвира Л.				+	
10	Давид Н.				+	
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8–9 баллов (высокий)	4–7 баллов (средний)	2–3 баллов (низкий)	0–1 балла (очень низкий)
1	Виктория Д.				+	
2	Юлия Г.			+		
3	Артур К.			+		
4	Полина А.				+	
5	Максим Р.			+		

6	Галина Л.			+		
7	Александр И.			+		
8	Алиса Г.					+
9	Даниил Л.				+	
10	Анастасия О.				+	

Таблица 3. Результаты изучения уровня сформированности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста (2 класс) в ЭГ и КГ с нарушением интеллектуального развития по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8–9 баллов (высокий)	4–7 баллов (средний)	2–3 баллов (низкий)	0–1 балла (очень низкий)
1	Катя Ф.			+		
2	Николай О.				+	
3	Валерия С.				+	
4	Кристина П.			+		
5	Алексей В.			+		
6	Андрей О.				+	
7	Виолетта З.				+	
8	Дмитрий К.			+		
9	Никита М.				+	
10	Ульяна А.				+	
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8–9 баллов (высокий)	4–7 баллов (средний)	2–3 баллов (низкий)	0–1 балла (очень низкий)

1	Федор С.				+	
2	Анастасия К.			+		
3	Вероника В.				+	
4	Иван И.				+	
5	Георгий П.				+	
6	Анастасия В.				+	
7	Роман Щ.			+		
8	Павел Ф.					+
9	Юрий К.				+	
10	Татьяна Е.				+	

Таблица 4. Результаты изучения уровня сформированности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста (4 класс) в ЭГ и КГ с нарушением интеллектуального развития по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова после формирующего эксперимента

		Экспериментальная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8–9 баллов (высокий)	4–7 баллов (средний)	2–3 баллов (низкий)	0–1 балла (очень низкий)
1	Сергей С.		+			
2	Анна М.			+		
3	Анастасия В.				+	
4	Дарья К.		+			
5	Андрей В.				+	
6	Кирилл А.			+		
7	Ирина С.			+		
8	Марк Ш.			+		
9	Эльвира Л.		+			
10	Давид Н.			+		
		Контрольная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8–9 баллов (высокий)	4–7 баллов (средний)	2–3 баллов (низкий)	0–1 балла (очень низкий)

1	Виктория Д.		+			
2	Юлия Г.				+	
3	Артур К.			+		
4	Полина А.				+	
5	Максим Р.			+		
6	Галина Л.			+		
7	Александр И.				+	
8	Алиса Г.				+	
9	Даниил Л.			+		
10	Анастасия О.			+		

Таблица 5. Результаты изучения уровня константности и целостности зрительного восприятия у учащихся младшего школьного возраста (2 класс) в ЭГ и КГ с нарушением интеллектуального развития по методике «Эталоны» О.М. Дьяченко после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	17–12 баллов (высокий уровень)	11–7 баллов (средний уровень)	6–1 баллов (низкий уровень)
1	Катя Ф.		+	
2	Николай О.			+
3	Валерия С.		+	
4	Кристина П.			+
5	Алексей В.			+
6	Андрей О.		+	
7	Виолетта З.			+
8	Дмитрий К.		+	
9	Никита М.		+	
10	Ульяна А.			+
Контрольная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	17–12 баллов (высокий уровень)	11–7 баллов (средний уровень)	6–1 баллов (низкий уровень)
1	Федор С.			+
2	Анастасия К.		+	

3	Вероника В.			+
4	Иван И.			+
5	Георгий П.			+
6	Анастасия В.		+	
7	Роман Щ.		+	
8	Павел Ф.		+	
9	Юрий К.			+
10	Татьяна Е.			+

Таблица 6. Результаты изучения уровня константности и целостности зрительного восприятия у учащихся младшего школьного возраста (4 класс) в ЭГ и КГ с нарушением интеллектуального развития по методике «Эталоны» О.М. Дьяченко после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	17–12 баллов (высокий уровень)	11–7 баллов (средний уровень)	6–1 баллов (низкий уровень)
1	Сергей С.		+	
2	Анна М.		+	
3	Анастасия В.		+	
4	Дарья К.		+	
5	Андрей В.			+
6	Кирилл А.			+
7	Ирина С.		+	
8	Марк Ш.		+	
9	Эльвира Л.	+		
10	Давид Н.		+	
Контрольная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	17–12 баллов (высокий уровень)	11–7 баллов (средний уровень)	6–1 баллов (низкий уровень)
1	Виктория Д.	+		
2	Юлия Г.			+

3	Артур К.			+
4	Полина А.		+	
5	Максим Р.			+
6	Галина Л.		+	
7	Александр И.		+	
8	Алиса Г.			+
9	Даниил Л.			+
10	Анастасия О.		+	