

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

Землянова Надежда Николаевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Психологическая коррекция восприятия учащихся младшего школьного
возраста с нарушением интеллектуального развития

Направление подготовки/специальность 44.03.03. Специальное
(дефектологическое) образование

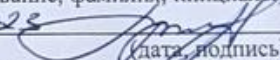
Направленность (профиль) образовательной программы Специальная
психология в образовательной и медицинской практике

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

канд. пед. н., доцент Черенева Е.А.

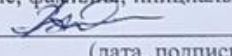
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.05.2023 
(дата, подпись)

Научный руководитель

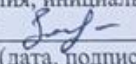
канд. психол. н., доцент Верхотурова Н.Ю.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.05.23 
(дата, подпись)

Обучающийся Землянова Н.Н.

(фамилия, инициалы)

15.05.23 
(дата, подпись)

Красноярск, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА I. Анализ литературы по проблеме исследования	9
1.1. Проблема восприятия в психологии	9
1.2. Развитие восприятия в младшем школьном возрасте.....	19
1.3. Современное состояние изучения проблемы особенностей восприятия учащихся младшего школьного возраста	24
Выводы по первой главе.....	34
ГЛАВА II. Экспериментальное изучение особенностей восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития....	37
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	37
2.2. Особенности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития	46
Выводы по второй главе.....	59
ГЛАВА III Психологическая программа коррекции восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития	62
3.1. Научно–методологические подходы к коррекции восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития	62
3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития	67
3.3 Контрольный эксперимент и его анализ.....	87
Выводы по третьей главе.....	104
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	108
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	113
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	122

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В течении всей жизни человек находится в постоянно меняющемся информационном потоке. Наш организм улавливает огромное разнообразие звуковых, зрительных, тактильных и др. раздражителей. Где бы мы не находились и чем бы не занимались наши сенсорные системы помогают нам ощутить все окружающее нас пространство, а ЦНС объединяет весь поток поступившей информации в единую картину нашего мира. Процесс восприятия является ведущим психическим процессом, который сопровождает нас в течении всей жизни и возникает он уже во внутриутробном развитии ребенка.

Важность данного процесса является огромной и его изучение является актуальнейшей задачей современной психологии. Изучением этой проблемы занимались такие ученые, как Л.С. Выготский (1999), А.Н. Леонтьев (1983), А.Р. Лурия (2003), Л.С. Рубинштейн (1986), В.Н. Дружинин, А.Г. Маклаков, Д. Креч, Р. Крачфилд, Н. Ливсон и др.

В течении своего развития ребенок постоянно осваивает данные природой задатки восприятия и постепенно усовершенствует, начинает управлять ими. Постепенно процесс восприятия из произвольного, неуправляемого становится произвольным и тогда мы сами решаем какая часть информационного потока нам необходима. Освоение своего тела, умение управлять им, это тоже часть задач восприятия, т.к. представление о «схеме тела», саматогнозис необходимы нам для координации действий своего тела в процессе жизнедеятельности.

В дошкольном возрасте ребенок проходит большой путь в развитии всех сенсорных и двигательных систем, участвующих в процессе восприятия, к школьному возрасту его навыки и умения должны достигнуть определенного уровня произвольности. Для освоения нового вида деятельности и успешного прохождения образовательной программы младшему школьнику необходимо обладать рядом навыков и умений: достаточным уровнем развития всех

свойств восприятия; хорошо сформированной мелкой и крупной моторикой; умением выделять необходимую информацию из всего поступающего информационного потока; контролировать свое поведение в процессе обучения и др.

В младшем школьном возрасте данный процесс имеет свои особенности, которые необходимо учитывать для успешного обучения и социализации детей. Исследованием восприятия данного контингента школьников занимались такие ученые, как М.В. Романова (2019), А.К. Болотина (2012), О.Н. Молчанова (2012), Е.В. Барышникова (2018), С.А. Водяха (2018), Ч.Р. Громова (2012) и др.

В современном мире постоянно возрастает количество детей, имеющих тяжелые и стойкие нарушения функций ЦНС, которые влияют на интеллектуальное развитие ребенка. Такие дети развиваются по своему особому сценарию и нуждаются в постоянном медико-психолого-педагогическом сопровождении.

К школьному возрасту эти дети имеют множество несформированных функций и систем организма, недоразвитие всех ВПФ, соответственно нарушена адаптация, социализация, а также интеллектуальные нарушения развития. Восприятие несет ведущую роль в формировании психики человека, изучение специфики и особенностей данного процесса у детей с нарушением интеллектуального развития является важнейшей задачей специальной психологии. Изучением данной проблематики в своих трудах занимались такие ученые, как Л.С. Выготский (1999), М.Г. Блюмина (1966), Д.Н. Исаев (2001), С.С. Корсаков (2016), М. С. Певзнер (1973), С.Я. Рубинштейн (1986), Г.Е. Сухарева (1974) и др.

В отличие от нормы развития восприятия в младшем школьном возрасте, у детей с интеллектуальным нарушением развития прослеживается: нарушение дифференцированности восприятия всех модальностей; ограниченный объем и скорость воспринимаемой информации; чувствуют

затруднения в понимании доходящей до них информации; испытывают сложность ориентировки в собственном теле и окружающем пространстве.

Несмотря на значительный вклад в исследовании восприятие учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, многие вопросы по коррекции и изучению особенностей восприятия остаются малоизученными и требуют последующей доработки. Знание специфических особенностей восприятия данной нозологической группы детей имеет огромное практическое значение для успешной обучающей, воспитательной и психокоррекционной работы.

Проблема исследования: заключается в изучении особенностей восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; разработке и внедрении в практику психологической программы коррекции восприятия и формирования свойств перцептивной деятельности у изучаемого контингента школьников.

Гипотезой исследования: послужило предположение о том, что особенностями восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития являются: недостаточная дифференцированность, замедленная скорость, узость объема; нарушение целостности и осмысленности воспринимаемых объектов; трудности пространственно-временного восприятия и формирование квазипространственных представлений. Разработанная нами программа окажет положительное влияние на развитие свойств восприятия и коррекцию перцептивной деятельности учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Цель исследования: изучить особенности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции имеющихся недостатков у изучаемого контингента школьников.

Объект исследования: особенности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Предмет исследования: психологическая коррекция восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Для достижения поставленной цели, необходимо решить следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования, определить её современное состояние.

2. Выявить особенности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития экспериментальным путем.

3. Разработать программу психологической коррекции восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и определить ее эффективность.

Методы исследования: были определены целью, гипотезой, задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические методы, которые включали в себя: аналитический обзор литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования. В исследование включены методы количественной и качественной обработки данных интерпретационные методы.

В исследование были включены **психодиагностические методики:** методика «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова (1990) [66, с. 43]; методика «Узнавание наложенных изображений (фигуры Поппельрейтора)» А.В. Семенович (2022) [84, с. 44]; методика «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) [1, с. 45]; методика Проба «Ферстера» А.В. Семенович (2022) [84, с. 46]; методика «Проекция локализации прикосновения» А.В. Семенович (2022) [84 с. 46]; методика «Название частей тела» А.В. Семенович (2022) [84, с. 48]

Организация исследования: экспериментальное исследование проведено на базе Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа №3». В эксперименте приняли участие 12 школьников (коррекционного) класса: учащихся из 4 «А» класса в возрасте 10–13 лет. Все дети с легкой степенью нарушения интеллектуального развития.

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

- концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского (1934);
- нейропсихологический подход к проблеме отклоняющегося развития Семенович, А. В. (2005)
- концепция трех структурно-функциональных блоков мозга А.Р. Лурия (1970)
- «Программа формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста» Н.Я. Семаго (2007)
- концепция детерминации психического развития аномального ребенка Л.С. Выготского (1982)

Этапы проведения исследования: Исследование проводилось в четыре этапа с октября 2022 года по апрель 2023 года.

Первый этап – подготовительный (октябрь 2022 г. –декабрь 2022 г.).

На данном этапе осуществлялся подбор, изучение и анализ психологической, педагогической и специальной литературы по проблеме исследования. Определение современного состояния изучения проблемы исследования. Формулирование проблемы и гипотезы исследования; определение теоретических и методологических основ исследования, его цели и задач; уточнение объекта и предмета исследования. Осуществлялось знакомство с деятельностью образовательного учреждения, изучение анамнестических и катамнестических данных учащихся, подбор диагностического инструментария.

Второй этап – констатирующий (февраль 2023г.) - реализация констатирующего эксперимента с количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по изучению особенностей восприятия младших школьников с нарушением интеллектуального развития

Третий этап – формирующий (февраля 2023г. – марта 2023г.) разработка и реализация программы психологической коррекции восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Четвёртый этап – контрольный этап (марта 2023г.- апрель 2023г.) - включал в себя обработку результатов формирующего эксперимента, анализ полученных результатов и проверка эффективности программы коррекции восприятия у младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Осуществлялось обобщение и сравнение полученных результатов.

Теоретическая значимость исследования: состоит в том, что представленные в процессе исследования результаты позволят расширить и углубить современные научные представления об особенностях и коррекции восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Практическая значимость исследования: представленные в выпускной квалификационной работе материалы, раскрывающие особенности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, позволят расширить и углубить современные научные представления об особенностях и коррекции восприятия, изучаемого контингента школьников.

Структура квалификационной работы: работа состоит из введения, трех глав, заключение, списка использованных источников (в количестве 100), включает 10 приложений. Работа проиллюстрирована 15 гистограммами, 16 таблицами. Общий объем работы составляет 130 страницы.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Проблема восприятия в психологии

Изучением процесса восприятия ученые всего мира занимаются очень давно. Данная проблематика рассматривалась многими учеными с разных сторон жизни человека: биологической, когнитивной, поведенческой, деятельности и т.д. Для исследования видов и свойств восприятия существует множество методов: наблюдение, беседа, эксперимент и др.

С. Л. Рубинштейн (2019) считал, что все филогенетическое развитие чувствительности свидетельствует о том, что определяющим в процессе развития чувствительности по отношению к тому или иному раздражителю является его биологическая значимость, т.е. связь с жизнедеятельностью, с поведением, с приспособлением к среде. Восприятие человека – не только чувственный образ, но и осознание выделяющегося из окружения противостоящего субъекту предмета [80, с. 225]. Это означает, что в него включены и другие психические процессы - память, воображение, мышление, внимание, речь.

К функциональным системам восприятия относятся не только сенсорные системы, но и мнестическую, интеллектуальную, двигательную и другие функции. Они позволяют человеку понять и осознать воспринимаемый объект и определить необходимость этого восприятия, т.е. подключения осознанного компонента.

Впервые восприятие стали изучать в 19 в. Основными подходами к изучению этого психического процесса в то время были структурный и функциональный подход. Структурный подход представляет собой такой способ анализа, при котором объект рассматривается как некая целостность, обладающая определенной структурой, т.е. совокупностью элементов. Представители данного подхода Э.Титченер и В.Вундт считали, что

воспринимаемые объекты и явления – это комбинации элементарных ощущений.

Согласно функциональному подходу в психики есть отдельные психические функции, представляющие собой относительно самостоятельные элементы. В данном научном подходе отвергалось расчленение сознания, оно представляется как «поток сознания», который невозможно разделить на элементы. Он подключается всегда, когда необходимо приспособиться, адаптироваться или регулировать поведение индивида в новой ситуации.

З.В. Диянова, Т.М. Щеголева (2006) в своей книге «Познавательные процессы. Очерки по общей психологии.» в рамках функционального подхода рассматривались такие проблемы, как активный характер восприятия, генетическое становление данного процесса, процессуальная сторона формирования образа, психофизиологическая основа восприятия.

Родоначальником данного подхода является У.Джемс, который считал сознание динамической, изменяющейся сущностью, имеющей не застывшую, статичную структуру, а представляющую собой поток, перманентно изменяющуюся субстанцию. «Поток сознания» имеет два фазовых состояния, различающихся по скорости изменения впечатлений – медленные и быстрые. Фокус (ясные впечатления сознания) и периферия (нечеткие размытые впечатления) сменяют друг друга, исходя из значимости объектов внешнего мира для актуального состояния индивида. Меняется не объект восприятия, а наше впечатление о нем [29].

Согласно А.Г. Маклакову (2007) процесс восприятия требует аналитико-синтетической работы, он не является результатом простого раздражения органов чувств и доведения до коры головного мозга возбуждения от периферических воспринимающих органов, а в процесс восприятия включены двигательные компоненты (ощупывание предметов, движение глаз, пропевание или проговаривание соответствующих звуков при восприятии речи). Поэтому восприятие правильнее всего обозначить, как воспринимающую (перцептивную) деятельность [59, с. 201]. При любой

воспринимающей деятельности организма участие двигательных функций необходима для регуляции и контроля тела в процессе восприятия, которой в свою очередь управляет ЦНС.

Л.С. Выготский (1999) в своей работе отметил, что если спинной мозг рассматриваем как место локализации наследственного опыта и наследственных реакций, т.е. таких связей, которые замкнулись в родовом опыте, то кору головного мозга следует рассматривать как орган личного опыта индивида, область условных реакций [20, с. 45]. То есть организм получает информацию об окружающем мире из нескольких источников: наследственная информация, хранящаяся в генетическом аппарате организма; информация, поступающая из внешнего мира; информация, поступающая из внутренней среды организма. Вся эта информация поступает в кору головного мозга, где анализируется и перерабатывается в ответные сигналы.

Учение А.Р. Лурия (2003) утверждает, что любой сигнал, поступающий в организм, проходит через три уровня нервной организации, т.е. рецепторный, проводниковый и центральный. Каждый из этих уровней выполняет свою задачу для восприятия информации, а также передает ее в вышестоящий уровень в определенном раскодированном виде для дальнейшего ее анализа и синтеза в высших корковых отделах головного мозга. Изучение взаимодействия этих уровней и процесс протекания восприятия информации, ее переработки на различных уровнях нервной системы, дальнейшее использование этой информации является важнейшей задачей нейропсихологии [56].

Согласно В.М. Смирнову (2007) важным звеном восприятия является опознание предмета, явления. В основе этого процесса лежат системы временных связей. Предметы и явления, воздействующие на рецепторы, информация от которых доходит до соответствующих зон головного мозга, затем в ассоциативных зонах коры поступающая информация сопоставляется (сличается) с хранящимися в памяти образами, и происходит ее узнавание. У человека восприятие может отражаться в речи, т.е. осознаваться, приводя к

появлению понятий. Если же на органы чувств действуют раннее не встречающиеся предметы и явления, то формируется их образ. При повторном воздействии они узнаются [86, с. 318].

Е.Д. Хомская (2011) согласно с А.Р. Лурия в своей работе разъясняет, что если здоровый человек, воспринимающий какую-либо сложную картину, активно ориентируется в ней, выделяя отдельные ее детали, сопоставляя эти детали друг с другом, и лишь после такой предварительной ориентировочной работы приходит к заключению о значении воспринимаемой им информации, то у больного с поражением лобных долей мозга строение процесса восприятия носит совершенно иной характер. Как правило, такой больной пассивно смотрит на предложенную ему картину, не пытаясь выделить ее информативные точки и сопоставить их друг с другом; его взгляд пассивно скользит по картине или останавливается на какой-нибудь бросившейся в глаза детали; больной воспринимает эту деталь — и сразу же делает заключение о возможном значении всей картины, не пытаясь сопоставить отдельные детали и проверить пришедшую ему в голову гипотезу [94, с. 307].

В.А. Барабанщиков (2006) в своей книге представляет восприятие, как разновидность познания ее непосредственно-чувственная ступень, а главную проблему исследования видится в описании: а) строения и структуры перцептивного образа и б) способов превращения воздействий среды в факторы индивидуального сознания. Перцептивный процесс выражает лишь внешнюю связь объекта и образа, образа и действия, образа и свойства (состояние) личности, которая выносится за скобки анализа, но всегда подразумевается [5, с. 7,8].

Изучая процесс восприятия, многие ученые ставят разнообразные задачи и рассматривают этот процесс с разных сторон. Рассматривая восприятие как самостоятельную деятельность, побуждаемую каким-либо мотивом для удовлетворения жизненной потребности, по теории А.В. Запорожца (1986) любая деятельность имеет сложное иерархическое строение и бывает, как внешней, предметной, так и внутренней, поэтому восприятие —

это сложная внутренняя деятельность, развертывающаяся во времени и включенная во внешнюю предметную деятельность человека [33].

По мнению В.Ю. Карпинской (2021г.) нахождение способов, ведущих к осознанию поступающей информации, изучение границы между осознаваемым и неосознаваемым, условий смещения границ является одной из актуальных задач в области психологии сенсорноперцептивных процессов [40].

Согласно концепции А.Н Леонтьева (1983), восприятие - это процесс построения человеком субъективной модели объективной реальности или многомерного образа мира в сознании индивида, оно включает в себя работу многих уровней, начиная с нейронного уровня и заканчивая психологическим [53].

По мнению А.Г. Маклакова (2007) восприятие как самостоятельная деятельность особенно ясно выступает в наблюдении, которое представляет собой преднамеренное, планомерное и более или менее длительное (хотя бы и с перерывами) восприятие с целью проследить течение какого-либо явления или те изменения, которые происходят в объекте восприятия. Поэтому наблюдение – это активная форма чувственного познания человеком действительности, а наблюдательность может рассматриваться как характеристика активности восприятия [59, с. 215].

С.Л Рубинштей (2019) уточняет что, воспринимая, человек не только видит, но и смотрит, не только слышит, но и слушает, а иногда не только смотрит, но и рассматривает или всматривается, не только слушает, но и прислушивается [80, с. 226].

В когнитивной психологии восприятие преимущественно изучалось Дж. Брунером и У.Найссером. Дж.Брунер (2006) трактовал восприятие как процесс категоризации. Категория – это набор правил, по которым можно объединять явления действительности. Категоризация основана на использовании отличительных признаков объектов. Восприятие обусловлено «готовностью

категорий», то есть наличием обобщенных схем, которые способствуют правильному отнесению объектов к определенным категориям.

В теории У. Найссера восприятие рассматривается как непрерывный циклический процесс, который определяется когнитивной схемой. Схема – это часть перцептивного цикла, которая модифицируется опытом человека и специфична в отношении воспринимаемых объектов. В когнитивной психологии восприятие рассматривается как процесс непрерывного обследования и сбора информации [29, с. 5].

Значительный вклад в научное исследование восприятия внесли такие российские ученые, как Б.Г. Ананьев (2001), В.А. Барабанщиков (2006), Л.А. Венгер (1995), Л.М. Веккер (1974), Ю.Б. Гиппенрейтер (1996), А.Н. Гусев (2007), А.В. Запорожец (1986), В.П. Зинченко (1980), С.В. Кравков (1999), А.Н. Леонтьев (1983), А.Д. Логвиненко (1987), А.И. Миракян (1990), В.Н. Носуленко (1988), С.Д. Смирнов (2019), Д.Г. Элькин (1962) и др., восприятие стоит в основе всех психических процессов и напрямую влияет на развитие и формирование ребенка в онтогенезе.

Из перечисленных выше подходов к изучению процесса восприятия можно сделать вывод, что данный процесс многогранен и рассматривается учеными с множества точек зрения, рассматривая его как основу для изучения различных сфер психофизической жизни человека и его деятельности в процессе этой жизни.

Если восприятие рассматривать с точки зрения *модальности воспринимаемой информации*, то оно будет классифицироваться как, зрительное, слуховое и кинестетическое (вкусовое, обонятельное, восприятие тела в пространстве, температурное, тактильное – ощущение прикосновения, давления). Исходя из нее, людей разделяют на аудиалов, визуалов или кинестетиков, по преобладанию определенной модальности восприятия. Восприятие всегда совокупность ощущений, а ощущения – составная часть восприятия.

Согласно М.В. Романовой (2019) выделяют следующие виды восприятия:

С точки зрения существования материи автором выделены такие виды восприятия:

Пространства – это восприятие расстояния до объектов или между ними, их взаимного расположения, их объема, удалённости и направления, в котором они находятся

Времени – наименее изученная, биологические часы, ощущение течение времени

Движения – это отражение во времени изменение объектов или самого наблюдателя в пространстве

Этот процесс проходит при воздействии образов предметов и явлений окружающей среды на организм здесь и сейчас при их непосредственном нахождении в реальности, что отличает его от представлений – при котором воздействие происходит во время мыслительного процесса в воображаемой ситуации.

В зависимости от *включенности сознания* в процесс восприятия:

Произвольное – регулируется сознанием человека для получения необходимого результата

Непроизвольное – генетически заложенный механизм для удовлетворения жизненно необходимы потребностей.

В зависимости от *воспринимаемых объектов*: восприятие речи; восприятие предметов; восприятие ситуаций; восприятие музыки; восприятие человека.

В зависимости от *продолжительности и степени охвата воспринимаемой информации* автор выделяет:

— симультанное - одномоментное восприятие (длительность акта восприятия очень короткая, почти мгновенная, особенно, когда объект восприятия хорошо знаком.)

— сукцессивное - длительное восприятие. (длительность восприятия существенно увеличивается, если человек сталкивается с неизвестным объектом восприятия – требуется время на сенсорный анализ.)

К свойствам восприятия автор относит:

предметность – это его способность отражать объекты и явления реального мира не в виде набора разрозненных ощущений, а в форме отдельных объектов.

целостность - из отдельных ощущений восприятие синтезирует целостный образ объекта

структурность - обобщение воспринятой информации и преобразование ее в понятную для нас (звуковое воздействие преобразуется в мелодию)

константность - относительное постоянство некоторых свойств предметов при изменении условий их восприятия. (при изменении освещения объект остаётся прежним, но становится внешне другим, но узнаваемым)

осмысленность – осознание воспринимаемого предмета через мыслительную деятельность

апперцепция - влияние прошлого опыта через шаблоны-категории, помогающие человеку познавать новое. Могут быть вызваны ассоциации с другими объектами, наблюдаемыми ранее, или даже ситуациями. У одного человека вид нарисованной окружности может вызвать воспоминания об уроках геометрии, у другого - о цирке или кастрюле.

активность – управление этим процессом для наилучшего достижения поставленной нами цели. (фигура-фон в Гештальт психологии) [77]

Савина Е.А. (1998) представляет *восприятие пространства*, как восприятие формы, величины. Взаимного расположения предметов, их рельефа, удаленности и направления. В восприятии пространственных свойств вещей определенную роль играют осязательные и кинестезические ощущения, но основой являются зрительные данные.

— в *восприятии величины* существенную роль играют два механизма: аккомодация и конвергенция. Аккомодация—это изменение преломляющей способности хрусталика путем изменения его кривизны. При восприятии близких предметов форма хрусталика становится более выпуклой, далеких, наоборот, вогнутой. Конвергенция—это сведение зрительных осей на фиксируемом предмете.

— *восприятие глубины и удаленности* осуществляется благодаря бинакулярности. Несмотря на то, что мы видим обоими глазами, изображение возникает одно, а не два. Это достигается благодаря наличию корреспондирующих точек на сетчатке, то есть точкам на сетчатке одного глаза соответствуют точки на сетчатке другого глаза.

— *восприятие направления*, в котором находятся объекты, возможно не только с помощью зрительного, но и с помощью слухового, двигательного и обонятельного анализатора.

— *восприятие времени* в отражении объективной длительности: скорости и последовательности явлений действительности. В основе этого вида восприятия лежит ритмическая смена возбуждения и торможения в ЦНС. Большое значение имеют так называемые биологические часы—циклические явления—биение сердца, ритм дыхания, сон и бодрствование, появление голода и насыщение. В восприятии времени участвуют кинестезические и слуховые ощущения. Восприятие времени обусловлено тем содержанием, которое его заполняет. Так, занятые интересной деятельностью, мы не замечаем. Как летит время. Бездельничая, мы, наоборот, не знаем, как убить время. Однако, вспоминая, мы оценим первый промежуток как более длительней. по сравнению со вторым. В этом явлении проявляется закон заполненного временного отрезка. В субъективной оценке времени сказываются и индивидуальные различия: так, одни люди обнаруживают стойкую тенденцию недооценивать, другие — переоценивать время.

— *восприятие движения* — это отражение изменения положения, которое объекты занимают в пространстве. Движущимся кажется тот предмет,

который претерпевает наибольшие качественные и количественные изменения [81 с.62].

Функции восприятия представляются автором:

— ориентировочная функция - создавая образы предметов и явлений, непосредственно действующих на органы чувств, восприятия в окружающей его среде.

— регулирующая функция: обработанная восприятием информация позволяет управлять деятельностью.

— структурно-содержательная: восприятие является основной для ряда психологических процессов (мышление, представление, воображение).

— экономическая функция: восприятие обеспечивает “пристрастное” видение окружающего мира, являющееся в зависимости от поставленной цели, что позволяет эффективно осуществлять деятельность и сберегать психологические ресурсы.

— участие в обеспечении целостности личности: образы восприятия связаны с прошлым опытом и отражают не явления, которые существуют в настоящем, выделяя в них аспекты значимые для будущего.

Группа психологов, вместе с Максом Вертгеймером, немецким психологом и основоположником гештальтпсихологии, сформулировали законы восприятия, которые стали теоретической основой гештальтпсихологии.

1. Принцип близости. Элементы, которые близки друг к другу в пространстве и во времени и кажущиеся нам объединенными в группы, мы воспринимаем совместно.

2. Принцип непрерывности. Существует тенденция следовать в направлении, позволяющим связывать наблюдаемые элементы в непрерывную последовательность или определенную ориентацию.

3. Принцип сходства. Подобные элементы воспринимаются нами совместно, образуя замкнутые группы. Из-за цвета точки на рисунке мы воспринимаем как строки, а не столбцы.

4. Принцип замыкания. Существует тенденция завершения незаконченных предметов и заполнения пустых промежутков.

5. Принцип простоты (закон содержательности, принцип хорошей формы, закон прегнантности). Мы воспринимаем и интерпретируем составные или сложные объекты как простейшую форму или объединение простейших форм.

6. Фигура-фон. Мы стремимся организовать наше восприятие таким образом, чтобы видеть объект (фигура) и задний фон, на котором он проявляется. Объект более ярок, значим, заметен.

Итак, восприятие — это процесс психики который имеет свои особенности исходя из влияния на него различных факторов: генетической предрасположенности, окружающей среды и внутреннего состояния организма, а также он сам влияет на осознание человеком процессов, происходящих с ним и внутри него, окружающей действительности.

1.2. Развитие восприятия в младшем школьном возрасте

В младшем школьном возрасте дети переходят на новый уровень развития и изменяется их социальная ситуация, ими осваивается новый вид деятельности, т.е. учебная деятельность. Ребенку приходится адаптироваться, усваивать новые формы поведения, устанавливать новые связи и обрабатывать огромное количество поступающей сенсорноперцептивной информации. В связи с этим увеличивается нагрузка на все органы и системы ребенка, ученику приходится больше контролировать свои психические процессы и тем самым развивать произвольность.

По мнению М.В. Романовой (2019) в процессе обучения ребенка в школе активно происходит развитие восприятия, которое в этот период проходит несколько этапов.

— первый этап связан со становлением адекватного образа предмета в процессе манипуляции этим предметом.

— на последующим этапе дети знакомятся с пространственными свойствами предметов при помощи движений рук и глаз.

— на более высоких ступенях психического развития дети приобретают способность быстро и без каких-либо внешних движений узнавать определенные свойства воспринимаемых объектов, отличать их на основе этих свойств друг от друга. При этом в процессе восприятия уже не принимают участия какие-либо действия или движения [77, с. 12].

Согласно А.К. Болотиной, О.Н. Молчановой (2012) восприятие младших школьников становится синтезирующим, целенаправленным, произвольным, т.е. превращается в деятельность наблюдения. Ребенок под руководством взрослых становится способным к систематическому и организационному анализу воспринимаемых свойств и явлений [10, с. 251].

По словам Е.В. Барышникова (2018), у первоклассников восприятие еще недостаточно дифференцировано. Они путают похожие по написанию буквы или цифры, объемные тела с плоскими формами, узнают предметы только в привычном для них положении, иногда пишут зеркально, пропускают или добавляют лишние элементы. Их восприятие ограничивается пока узнаванием и последующим названием предмета. Отмечается в этом возрасте большая эмоциональность восприятия, т.е. хорошо воспринимается только наглядное, яркое и живое. Развитие восприятия у младших школьников предполагает переход от слитного и фрагментарного восприятия предметов к осмысленному и категориальному отражению вещей, событий и явлений в их пространственных, временных и причинных связях [7, с. 71-72].

Ю. Е. Водяха и С. А. Водяха (2018) считают, что в процессе нового вида деятельности ребенок получает и перерабатывает огромные объемы информации, память становится произвольной, происходит смена доминирующего вида мышления с наглядно-действенного на абстрактно-логическое. Продолжает совершенствоваться зрительный анализ и синтез, исследование каждой из частей мысленно расчлененного образа в отдельности. Ребенок младшего школьного возраста в состоянии,

воспринимая абстрактные образы (письменные знаки), объединять их в более сложное абстрактное образование (слово), придавая последнему смысловое значение [12].

Ч.Р. Громова (2012) считает, что для младшего школьника воспринять предмет — значит что-то сделать с ним, как-то изменить, взять, потрогать.

В школе детям приходится систематически наблюдать за подачей информации учителем и за работой всего класса в процессе урока, выполнять индивидуальные задания по повторению, описанию или анализу изучаемого материала. У первоклассников самостоятельный анализ наблюдаемого проводится беспорядочно, отсутствует плановость, системность наблюдения и преобладает случайность [22, с. 5].

Г.А. Кураев, Е.Н. Пожарская (2002) уточняют, что если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект дает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого.

Это легко прослеживается при описании детьми картины. А. Бине и В. Штерн называли стадию восприятия рисунка в возрасте 2-5 лет стадией перечисления, а в 6-9 лет — стадией описания. Позже, после 9-10 лет, целостное описание картины дополняется логическим объяснением изображенных на ней явлений и событий (стадия интерпретации) [48, с. 135].

При обследовании дошкольников на готовность к школьному обучению, с помощью специальных тестов определяются уровень развития пространственно-временной ориентировки. В момент поступления в школу ребенок может уже различать свои правую и левую руку, понимает значение слов «вверх», «вниз», «дальше», «ближе», «впереди», «позади» и т.д., может не только практически воспроизвести, но и определить словами расположение предметов относительно самого себя. Ученики младшей школы могут затрудняться в определении временной последовательности дней недели,

времен года, месяцев в году, а также определении времени по механическим часам [44].

Согласно Ю.В. Микадзе (2008) установлено, что двигательные зоны созревают быстрее сенсорных, низшие сенсорные центры раньше, чем соответствующие корковые зоны. Также отмечается неравномерность созревания различных областей мозга. Теменная область является сложной структурой, состоящей из постцентрального (поле 3-е — первичное), верхнетеменного (ноля 1-е, 2-е, 5-е, частично 7-е — вторичные, ассоциативные поля) и нижнетеменного (поля 39-е, 40-е — третичные поля) отделов. Она обеспечивает, при специфическом вкладе каждой из ее частей, работу *кожно-кинестетического анализатора*, который связан с разными видами кожной чувствительности, осязанием, мышечно-суставным чувством, и выступает базисом в формировании схемы собственного тела, артикуляции, тонких предметных движений.

В дошкольном возрасте имеется четко выраженное преобладание роли 1-й сигнальной системы, а влияние формирующейся 2-й сигнальной системы проявляется слабо. Лишь с 7-8 годам слово приобретает главенствующее значение среди других раздражителей (Кольцова М. М. и др., 1975) [61].

Н.В. Ванюхина (2014) считает, что восприятие в младшем школьном возрасте характеризуется все еще слабой произвольностью, но от года в год ее нарастанием. У первоклассника еще отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов. Несмотря на достаточно развитие процессов восприятия: высокой остроты зрения, слуха, они хорошо ориентируются на многие формы и цвета, но при рассматривании картинки, чтении текста они часто перескакивают с одного на другое, пропуская существенные детали [14, с. 87], что хорошо иллюстрирует недостаточность развития в этом возрасте некоторых свойств данного психического процесса.

По мнению О.И. Ефремова, Л.И. Кобышева (2018) в процессе обучения происходит перестройка восприятия, оно поднимается на более высокую ступень развития, принимает характер целенаправленной и управляемой

деятельности. Оно углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает характер организованного наблюдения [28].

Итак, младший школьный возраст является началом большого этапа в развитии личности и нового социального статуса. В школу ребёнок приходит с достаточно развитой сенсорноперцептивной системой, готовой к восприятию, переработке более сложной и многоуровневой информации.

Созревание областей мозга ребёнка связанных с сенсорными анализаторами к 7 годам происходит не равномерно, а к этому возрасту первичные и вторичные поля сенсорных областей мозга уже достаточно созрели и некоторые из них по количеству нейронов и размеру приближается к взрослому мозгу. Зона ТПО, т. е. зона «перекрытия» взаимодействие разных анализаторных систем более поздно происходит полная дифференцировка коры, она обеспечивает пространственный, квазипространственный анализ и синтез.

Согласно структуры пространственно-временных представлений по А.В. Семенович (2022), базовым для всех пространственно-временных психических манипуляций является наше внутреннее пространство, пространство нашего тела, обозначаемое с нейробиологии как саматогнозис, схема и образ тела. Взаимодействие с внешним пространством, настраивающимся в онтогенезе над внутренним, телесным, даны нам, как известно через призму зрительного, слухового, тактильного, вкусового, обонятельного анализаторов и их альянсов. Следующим уровнем развития пространственно-временных представлений, отражение в речи, абстрагированное от наглядных чувственных образов – квазипространство [85, с. 178-180].

Младший школьник, обучаясь в школе уже имеет представление о схеме собственного тела, расположение предметов и явлений в окружающем его пространстве, способен, не опираясь на внешнее подкрепление выполнять простые инструкции, связанные с манипуляцией этим пространством и достаточно умело может использовать в речи абстрактные понятия,

обозначающие эти манипуляции. Но в этом возрасте ребенок только начинает расширять свое речевое квазипространство или логико-грамматические конструкции, с каждым годом обогащая его новыми знаниями и навыками. (употребление в речи предлогов, падежных окончаний, сравнительных категорий и т.д.).

Но в данном возрасте, по словам многих специалистов, есть свои особенности и можно проследить уровень созревания тех или иных сенсорных систем и их взаимодействие. В силу недостаточности созревания лобных отделов и третичных зон головного мозга в этом возрасте недостаточно сформирован синтез всей входящей разномодальной информации, произвольной регуляция сложных форм психической деятельности, специфические поля мозга, относящиеся к речевой деятельности, продолжают дифференцироваться и после 7 лет, что напрямую влияет на развитие ВПФ.

1.3. Современное состояние изучения проблемы восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

На сегодняшний день в современных научных работах по изучению развития детей с нарушением интеллектуального развития, проводятся исследования о специфических особенностях нарушений восприятия различных модальностей, нарушений свойств восприятия, специфические изменения развития ребенка в онтогенезе в связи со сложностью дефекта и его влияние на формирование личности, трудности коррекционной работы в связи с нарушениями восприятия, проблема адаптации в окружающем социальном пространстве и трудовой деятельности, и т.д.

В развитии детей с нарушением интеллектуального развития рано проявляются дефекты ощущений разных модальностей, которые непосредственно и усугубляют специфику и тяжесть нарушений всех психофизических функций и некоторых систем организма. Такие ученые как

М.Г. Блюмина (1966), Д.Н. Исаев (2001), С.С. Корсаков (2003), М.С. Певзнер (1973), С.Я. Рубинштейн (2019), Г.Е. Сухарева (1974), и многие др. в 50-70 гг. прошлого века занимались изучением детей с нарушением интеллекта и умственной отсталостью.

По мнению С.Я. Рубинштейн (2019) понятие «умственно отсталый ребенок» или ребенок с нарушением интеллекта не равнозначно понятию «олигофрен». Понятие «умственно отсталый» является более общим. Оно включает в себя олигофрению и другие (различные по причинам) состояния выраженного интеллектуального недоразвития. Подобно тому как понятие «инвалид III гр.» или «инвалид II гр.» не определяет характера заболевания, а только то какова работоспособностью данного больного, так и понятие «умственная отсталость» не определяет конкретного заболевания, а лишь то, каковы возможности данного ребенка в освоении школьной программы [79, с. 11].

Согласно МКБ 10 умственная отсталость — это состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется прежде всего снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта (т.е. познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности). Умственная отсталость может возникнуть на фоне другого психического или физического нарушения либо без него.

Согласно данной классификации умственная отсталость может быть в следующих формах:

/F70/ Умственная отсталость легкой степени – дети с такой формой без специального исследования могут быть похожи на своих сверстников в норме. Достаточно самостоятельны и на первый взгляд с вполне развитой речью. Они обнаруживают такие проявления патологии, как сложность в переходе от простых обобщений к более сложным, от чувственного познания к абстрактному мышлению.

/F71/ Умственная отсталость умеренная – данная категория детей имеет общие характерные признаки:

- слабость целенаправленного внимания;
- плохое фиксирование на предмете изучения;
- быстрое рассеивание внимания;
- пассивное внимание без осмысления окружающей действительности;
- бедный словарный запас;
- неправильное смысловое использование слов;
- преобладание речевых штампов;
- примитивные короткие фразы.

Восприятие окружающего мира у этих детей происходит глобально, восприятие предметов в целом, они не замечают и не дифференцируют мелкие различия в предметах, не могут выделить часть из целого, не замечает сделанные ошибки. Так, при выполнении по образцу простого узора из мозаики, дети не анализируют построения, составных частей образца, их цвета и т.д., в процессе действий не сличает сделанного с образцом.

/F72/ Умственная отсталость тяжелая проявляется в таких особенностях как:

- невозможности самостоятельного передвижения;
- отсутствии фиксированного внимания;
- неспособности к обучению;
- плохой координации движений;
- неумении соблюдения правил гигиены;
- отсутствии выразительной речи;
- непонимании смысла слов;
- неподвижности или стереотипности движений;
- спонтанном возбуждении.

/F73/ Умственная отсталость глубокая - сразу после рождения у больных малышей обнаруживаются признаки дефекта головного мозга: резко увеличенные или уменьшенные размеры головы, а также патологии

внутренних органов. Все психические процессы такого ребенка грубо нарушены, восприятие окружающего носит произвольный характер и сильно искажены, все рефлексы ослаблены.

/F78/ Другие формы умственной отсталости

/F79/ Неуточненная умственная отсталость из-за слепоты или глухоты пациента

Г.Е. Сухарева умственную отсталость рассматривается как развивающейся обычно после ранних или внутриутробных мозговых заболеваний, характерно преобладание психического недоразвития с преимущественной недостаточностью познавательной деятельности, степень которой зависит от тяжести поражения.

Классификация М.С. Певзнер для психолого-педагогического анализа интеллектуального дефекта при умственной отсталости, которая выделяет пять форм умственной отсталости:

Неосложнённая форма

С нарушением нейродинамики

В сочетании с нарушением анализаторов

С грубыми нарушениями личности

В сочетании с психоподобными формами поведения.

Г.Е. Сухарева (1974) выделяет два общих признака общего психического недоразвития: это преобладание интеллектуального дефекта и отсутствие прогрессивности (течение заболевания с постоянным ухудшением общего состояния и с нарастанием негативных симптомов).

По этиопатогенезу состояния умственной отсталости разделяют на три основные группы:

1. Состояния, обусловленные наследственными (генными и хромосомными) заболеваниями. К этой группе относят: синдромы Дауна, Клайнфелтера, Тернера, Мартина-Белл, истинную микроцефалию, энзимопатические формы, связанные с наследственными обменными

нарушениями (фенилкетонурия, галактозурия и пр.), наследственные неврологические и нервно-мышечные заболевания с умственной отсталостью.

2. Состояния, вызванные действием различных вредностей во время внутриутробного развития (эмбриопатии и фетопатии). Сюда относят состояния, вызванные внутриутробными инфекциями (вирусы краснухи, гриппа, паратифа, цитомегаловирус, возбудители сифилиса, токсоплазма и пр.), интоксикациями (например, алкогольной), гемолитической болезнью плода и пр.

3. Состояния, вызванные действием различных вредностей во время родов или от первых месяцев до 3х лет жизни. Выделяют умственную отсталость, связанную с родовой травмой и асфиксией в родах, с черепно-мозговыми травмами и нейроинфекциями, перенесенными в раннем детстве.

Протекание данного заболевания происходит в чаще в двух вариантах развития, в апатическом и психопатоподобным. В первом случае еще на ранних стадиях развития у ребенка замечаете вялость и малоподвижность, медленные неловкие движения, трудное овладение бытовыми навыками, отмечается слабая психическая активность. Во втором варианте умственная отсталость развивается в сочетании с психопатоподобным поведением, повышенной возбудимостью, эмоциональной неустойчивостью, двигательной расторможенностью [90].

Д.Н. Исаевым (2003) выделяется четыре основные формы психического недоразвития у детей астеническую, атоническую, дисфорическую и стеническую.

Астеническая форма характеризуется неглубоким нарушением интеллекта В структуре интеллектуального дефекта у детей наблюдается нарушение школьных навыков, которые диагностируются, как правило, в начале школьного обучения, при этом преобладают недоразвитие зрительно-пространственных функций, трудности установления последовательных умозаключений, сниженный уровень обобщений.

Атоническая форма. Наряду с интеллектуальной недостаточностью разной степени глубины у детей с этой формой наблюдается аспонтанность, бедность, невыразительность эмоций. Это проявляется в сниженной потребности в эмоциональных контактах и межличностных коммуникациях; наблюдается выраженная неспособность к психическому напряжению, чрезмерная отвлекаемость, двигательное беспокойство и т.д.

При дисфорической форме у детей на фоне умственной отсталости наблюдается выраженная аффективная напряженность, раздражительность, плаксивость, вспышки агрессии, что в свою очередь нарушает контакт с окружающими и препятствует участию в игровой и учебной деятельности.

Стеническая форма характеризуется сравнительно равномерным недоразвитием интеллектуальных, мнемических, эмоционально-волевых процессов. Наблюдается недостаточная логичность и замедленность мышления, сниженная память и ограниченность интересов. В основе организованного и успешного поведения лежат стойкие побуждения и влечения, что способствует формированию упорства в преодолении возникающих препятствий. Существует два вида: уравновешенный и неуравновешенный. В неуравновешенном типе отмечается сочетание интеллектуальной недостаточности с суетливостью, двигательным беспокойством, эмоциональной неустойчивостью [36].

Согласно Л.В. Шиповой (2017) особенности патогенеза являются определяющими для понимания клинико-психологической структуры дефекта, основу которой составляют два фактора: тотальность и иерархичность недоразвития мозга и организма в целом. Тотальность проявляется прежде всего в недоразвитии всех психических функций, начиная от низших (моторика, элементарные эмоции) до высших функций ЦНС, специфически человеческими, обеспечивающими познавательные процессы.

Недоразвитие способности к познавательной деятельности при олигофрении связано со слабостью логического мышления, замедленностью темпа психических процессов, их подвижности, переключаемости, н

недостаточностью восприятия, моторики, памяти, внимания, речи, несформированностью эмоциональной сферы и личности в целом. Хотя первичные поражения органов чувств при олигофрении большей частью отсутствуют, восприятие отличается бедностью, слабой избирательностью и недостаточно полно отражает окружающую действительность. В восприятии в основном всегда страдает наиболее сложный компонент, связанный с анализом и синтезом воспринимаемых явлений [98, с. 30, 31].

При рассмотрении нарушений зрительного восприятия умственно отсталых детей Л.В. Кузнецова (2002), Л.И. Переслени (1983), Л.И. Солнцева (2008) отмечают, что у этих детей обнаруживается недостаточная дифференциация и неточность распознавания ими близких по спектру цветов и цветовых оттенков, отсутствие видения характерных для объекта частей, частиц, пропорций и др. особенностей строения. Отмечается также снижения остроты зрения. Изображение предметов, твердо ориентированных в пространстве, т.е. перевернутое изображение будит восприниматься ребенком как новый объект находящиеся в обычном положении. Для таких детей свойственна узость поля зрительного восприятия, что затрудняет восприятие окружающего пространства и также отрицательно влияет на овладение чтением [42, с. 65, 66].

По мнению Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова (2009) у детей с интеллектуальными нарушениями обязательно нужно учить слушать и понимать разные звуки, так как у них долго наблюдается недостаток управления своим слухом: неумение прислушиваться, сравнивать и оценивать звуки по силе, тембру, характеру [63].

Нарушение всех свойств восприятия является еще одной из особенностей развития умственного отсталого ребенка и влияет на большее искажение поступающей сенсорноперцептивной информации.

В методическом пособии Е.А. Калмыкова (2007) разъясняет, что не дифференцированность восприятия проявляется в неспособности различить сходные предметы при попытке их узнать. Кошка ими не отличается от белки,

а компас воспринимается как часы. Для них вошедший человек - просто дядя, а не сосед, почтальон или садовник. К квадратам относят и треугольники, и ромбы, и прямоугольники, так как у всех у них имеются углы.

Нарушение ими константности восприятия выявляется по затруднению сохранить восприятие определенной величины предмета по мере его удаления. Нарушение сложного восприятия проявляется в том, что они недостаточно воспринимают глубину изображений на картинках. Развитие различения звуков происходит замедленно и с затруднениями, сказываясь на формировании речи, ориентировке на звук (упавшего предмета, местонахождении говорящего человека и т. д.) [43, с.103,104].

У детей с данной патологией на долгое время основным видом деятельности остается игра, но она имеет свои специфические особенности, что связано с тяжестью заболевания и особенностью индивидуального развития ребенка, окружающего его социокультурного пространства. Игровая деятельность является основой жизнедеятельности человека, через нее ребенок обучается контактировать с окружающим пространством и людьми, научается использовать предметы по назначению, обыгрывает сюжеты жизненных ситуаций. Дети младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития психологически все ещё находятся на уровне развития более раннего возраста и игра для них является важным и значимым компонентом при обучении в младших классах.

По причине частого поражения лобных и теменных долей головного мозга, которые входят в третичные зоны головного мозга по А.Р. Лурия (2003), дает основание предположить, что эти образования играют особую роль в осуществлении межанализаторных синтезов и что при их участии осуществляется как синтез сигналов внутри одного анализатора, так и перенос структур возбуждения из одного анализатора в другой.

В связи с этим дети с умственной отсталостью плохо ориентируются в пространстве, несмотря на то что у них могут быть не нарушены элементарные сенсорные функции периферических отделов ЦНС, нарушается «возникают

выраженные расстройства в смысловой и структурной переработке получаемой информации, испытывают затруднения в понимании доходящей до них информации (зрительной, слуховой и др.) в целом; они не могут совместить отдельные элементы впечатлений в единую структуру» анализ и синтез полученной сенсорноперцептивной информации [56, с. 163,164]. Они не ловки в движениях, часто импульсивны и неусидчивы, в связи с нарушением воспринимаемой информации ведут себя не в соответствии с игровой задачей или ситуацией.

Замедленность переработки информации и ее усвоения, что происходит с искажением, дети с трудом обучаются чему-то новому, они не могут самостоятельно использовать полученные знания в новых видах деятельности. Нарушение всех сенсорных функций влияет на качество жизни умственно отсталого ребенка и работу всех психических функций организма, что проявляется во всех видах жизнедеятельности детей и мешает интеграции такого ребенка в социум.

По мнению Л.П. Лассан (2008), в статье «Влияние латерализации локальных поражений головного мозга на психические функции детей школьного возраста» выраженность нарушений зрительного предметного гнозиса, тактильного гнозиса и динамического праксиса при патологии левого или правого полушария зависит от взаимодействия факторов латерализации и возраста: в младшем школьном возрасте нарушения более выражены при левополушарных процессах, в старшем школьном возрасте — при правополушарной патологии [49].

Одной из основных задач дефектологии, является определить структуру дефекта и индивидуальные особенности дизонтогения каждого ребенка. Точное определение степени нарушения функций позволит лучше помочь ребенку адаптироваться в окружающем мире и максимально скорректировать его развитие в онтогенезе.

Сенсорные функции организма входят в единую функционально систему, которая позволяет человеку ориентироваться в окружающем мире и

стать одним из членов общества и полноценно жить. Но имея достаточно информации о более сохранных сенсорных функциях, можно скорректировать обучение и психокоррекционную работу с ребёнком опираясь на сильные функции организма и учитывая, что согласно Л.С. Выготскому развитие нормального и аномального ребенка происходит по одним и тем же законам. Однако наряду с общими закономерностями он отмечал и своеобразие развития аномального ребенка, которое заключается в расхождении биологических и культурных путей развития.

Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева (2003) при исследовании зрительно-вербальных функций младших школьников у детей в нейрохирургической клинике, дети с ЗПР и РАС на основе классических методик нейропсихологического исследования А.Р. Лурия установили:

что при опознании незавершенных изображений типичны перцептивно-вербальные ошибки – замены (клещи на ножницы, булавка на заколку, сабля на нож и т.д.); перцептивно близкие ошибки (ключ на ружье, лестница, пылесос, машина и т.д.)

в заданиях *на опознание наложенных изображений* дети со слабостью программирования и контроля делают чаще два вида ошибок, перцептивно-вербальные и перцептивно-близкие (называют туфлю - ботинком или башмаком, в часах опознают кольцо или круг и др.)

в задании *опознать перечеркнутые изображения* количество ошибок возрастает [4]

В своей книге «Психология умственно отсталого ребенка.» С.Я. Рубинштейн (2016) описывает восприятие детей с нарушением интеллекта, как о замедленном и значительном суженном объеме зрительного восприятия, многопредметный участок действительности оказывается для таких детей малопредметным, они плохо усматривают связи между предметами и объектами, инактивность (поверхностность) этого психического процесса. Рассматривая сюжетные картинки, они часто неправильно ее толкуют, руководствуясь первым случайным впечатлением. Способность к активному,

критическому рассмотрению и анализу содержания ситуации вырабатываются у них с трудом. При обучении чтению у детей часто возникает дурная привычка угадывать смысл слова по нескольким буквам [80, с. 124-128].

О.И. Гаврилушкина (1991), И.А. Грошенков (2001), Г.М. Дульнев (1969), А.А. Люблянская (1971), И.М. Соловьев (1966), Ж.И. Шиф и др., нарушение восприятия отрицательно влияет не только на обучение младших школьников общим образовательным программам, но и на социально-бытовой адаптации особого ребенка в окружающем пространстве. При нарушении тактильного восприятия и проприоцептивной чувствительности ребенку трудно выполнять тонкие двигательные манипуляции, т.к. нарушена мелкая моторика и связь глаза и руки, дети плохо пишут и слабо контролируют нажатие ручки, испытывают трудности при работе с мелким материалом и более медленно осваивают новые виды деятельности, чем дети с нормой такой же возрастной категории. Если у ребенка недостаточно сформирована схема тела, то ему сложно ориентироваться в пространстве вокруг себя, в окружающем межпредметном пространстве, он не всегда понимает место нахождения предметов относительно его или друг друга, ему мало понятно употребление предлогов при описании изображений, окружающего пространства, а также нарушается развитие абстрактного представления, т.е. процесса интериоризации и экстериоризации.

Делая вывод из всего вышесказанного, можно определить, что у детей данной категории есть специфические особенности в воспринимаемой картине окружающей действительности. Младшие школьники с нарушением интеллектуального развития испытывают огромные трудности в освоении не только школьной программы, но и социокультурного мировоззрения. Им требуется значительно больше времени, чем неосложнённым интеллектуальными нарушениями детям, на понимание и присвоение себе каких-быто не было знаний и умений, развитие сенсорноперцептивного восприятия проходит более «витиеватыми путями» и осложнено индивидуальной особенностью дефекта.

Выводы по первой главе:

1. Изучением процесса восприятия занимались ученые всего мира достаточно давно. Этот психический процесс представляет собой принятие, передачу и обработку поступающей разномодальной информации с помощью сенсорных и функциональных систем организма. В зависимости от модальности поступающей информации восприятие делится на: зрительное, слуховое и кинестетическое; по объекту восприятия: пространство, времени, движению; по цели восприятия: произвольное и произвольное.

2. Основными свойствами восприятия являются: предметность, целостность, структурность, константность, апперцепция, осмысленность, активность (избирательность). К принципам восприятия относится - принцип близости, непрерывности, сходства, замыкания, простоты, фигура-фон.

3. В нейропсихологии восприятие представлено в виде трехуровневой нервной организации, т.е. рецепторный, проводниковый и центральный. Любой сигнал, поступающий в организм, проходит через каждый из этих уровней выполняет свою задачу для восприятия информации, а также передает ее в вышестоящий уровень в определенном раскодированном виде для дальнейшего ее анализа и синтеза в высших корковых отделах головного мозга.

4. На качество восприятия влияет множество факторов, от состояния здоровья всех органов и систем, до психического и психологического состояния человека, включением осознанного компонента в данном процессе, то есть человек может управлять и выбирать какая информация ему сейчас необходима.

5. Процесс восприятия является ведущим психическим процессом, который сопровождает нас в течении всей жизни и возникает он уже во внутриутробном развитии ребенка и продолжает постепенное развитие в течении всей жизни человека.

5. По мнению многих ученых, восприятие младших школьников обладает рядом возрастных особенностей: недостаточно дифференцировано, не полностью сформирован синтез всей входящей разномодальной информации; анализ наблюдаемого проводится беспорядочно, отсутствует плановость, системность наблюдения и преобладает случайность; ограничивается пока узнаванием и последующим названием предмета; недостаточная произвольность регуляции сложных форм психической деятельности.

6. Одной из актуальных задач специальной психологии является, изучение восприятия детей с нарушением интеллектуального развития. При нарушении интеллекта, восприятие страдает в первую очередь, т.к. согласно А.Р. Лурия по причине частого поражения лобных и теменных долей головного мозга у таких детей, негативно влияет на осуществление межанализаторных синтезов и их участия осуществляется как синтез сигналов внутри одного анализатора, так и перенос структур возбуждения из одного анализатора в другой.

7. При нарушении интеллектуального развития у детей младшего школьного возраста процесс восприятия имеет ряд специфических особенностей: данный процесс происходит замедленно; страдает анализ и синтез воспринимаемых явлений: ограниченность в восприятии близких по спектру цветов, пропорций и составных частей целого; нарушена ориентация в пространстве, характерна узость воспринимаемых объектов; различения звуков происходит замедленно и с затруднением, что сказывается на формировании речи; тактильные ощущения ослаблены; нарушение крупной и мелкой моторики.

8. Своевременное изучение и коррекция учащихся с нарушением интеллектуального развития позволит специалистам максимально скорректировать и скомпенсировать дефициты развития, построить коррекционную программу ориентируясь на индивидуальные психофизиологические особенности данной категории школьников.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, методы и методики исследования

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

Экспериментальной базой для исследования послужило Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская школа №3». В эксперименте приняли участие 12 учащихся (коррекционного) класса в возрасте 11-13 лет с диагнозом, согласно заключению ПМПК F 70 – лёгкая умственная отсталостью.

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 умственной отсталостью лёгкой и умеренной степени тяжести и детей с РАС.

2. Комплектование коррекционных классов проводится на основании заключений психолого–медико–педагогической комиссии (ПМПК) и консилиума школы.

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 отведённое для психологической работы время по расписанию педагога-психолога в первой половине дня. На каждого испытуемого две встречи по 30 минут каждая. Нормативные критерии к каждой диагностической методике

явились опорным инструментарием при интерпретации и анализа полученных данных.

Для реализации исследования нами были определены следующие **критерии комплектования экспериментальной выборки:**

1. Схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 11–13 лет);
2. Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70 – лёгкая умственная отсталость) по заключению ПМПК;
3. Обучение в одной параллели по одному варианту ФАОП 7.1

Экспериментальное изучение особенностей восприятия учащихся младшего школьного возраста с лёгкой степенью нарушения интеллектуального развития отсталостью проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

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

Для полного представления об психофизическом развитии испытуемых детей, нами предварительно было изучено: катamnестические и анамнестические данные учащихся младшего школьного возраста с лёгкой степенью нарушения интеллекта, проанализированы личные дела, заключения психолога и др. специалистов.

Было проведено наблюдение за детьми на занятиях педагога-психолога, во время урока. Наблюдение нам дало дополнительную информацию и сформировало представление о детях и их специфических психофизиологических особенностях: особенности поведения, когнитивное и коммуникативное развитие, уровень созревания эмоционально-волевой сферы, уровень познавательной мотивации, а также установить контакт.

На *подготовительном этапе* были проведены ознакомительные беседы со всеми участниками педагогического процесса, ознакомились с циклограммой педагогом-психологом, детьми экспериментального класса, родителями детей. Был подготовлен диагностический инструментарий для

проведения исследовательской работы для определения уровня развития восприятия разной модальности и его свойств.

На *экспериментальном этапе* с каждым из исследуемых детей были проведены ряд диагностических методик на развитие зрительного, слухового и тактильно-кинестетической вида восприятия и саматогнозиса, которое было проведено с помощью таких методов как: наблюдение, беседа, эксперимент (с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методов).

Метод наблюдения является универсальным методом для сбора необходимой информации и качественного анализа исследуемого процесса, а также установления индивидуальных особенностей комплекса психического, физического и личностного развития.

Во время проведения диагностических исследований этот метод нами использовался для сбора информации: о скорости принятия и понимания информации, об состоянии работоспособности испытуемых, о уровне развития произвольности ВПФ, о уровне развития познавательной деятельности, заинтересованности в достижении успеха. Наблюдая за работой над диагностическими заданиями, можно заметить какой из видов восприятия является для ребенка ведущим и более сформированным, для того чтобы в дальнейшем использовать эту особенность в психокоррекционных занятиях.

Метод беседы необходим был нам в процессе реализации коррекционно-развивающей программы, т.к. позволил нам установить насколько дети понимают представленные им задания и способны выполнить их осознанно.

В некоторых упражнениях коррекционной программы, чтобы полноценно выпалить задание, необходимо удостовериться, что дети правильно понимают значение понятий, слов или описанных явлений. У младших школьников с нарушением интеллектуального развития недостаточный запас активного и пассивного словаря, мыслительные

процессы специфичны, поэтому нужно провести беседу для полного понимания детьми темы урока, целей и задач выполняемого задания.

В процессе диагностики восприятия различных модальности детей младшего школьного возраста с легкой степенью нарушения интеллектуального развития были использованы ряд методик.

— для изучения особенностей зрительного восприятия были использованы «Узнавание наложенных изображений (фигуры Поппелрейтора)»; методика В.Р. Немова (1990) «Чего не хватает на этих рисунках?»

— для изучения особенностей слухового восприятия использована методика Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) «Обследование восприятия ритма»

— для изучения особенности тактильного и саматогностического восприятия были использованы нейропсихологические методики: Проба Ферстера; методика «Точность локализации прикосновения на теле ребенка» и методика «Проекция локализации прикосновения» А.В. Семенович (2022)

1. Методика «Чего не хватает на этих рисунках?» Р. С. Немова (1990)

[66, с 127]

Данная диагностическая методика направлена на определение уровня развития таких свойств восприятия, как предметность и целостность. В процессе выполнения задания ребенок должен представить целостный образ изображённого предмета, распознать изображение и определить его предназначение, затем в своем воображении разделить его на части и определить недостающую деталь (Приложение 2).

Ход исследования: ребенку предлагается несколько изображений предметов, у каждого из которых отсутствует та или иная деталь. Необходимо назвать предмет, классифицировать его по принадлежности, назвать отсутствующую деталь и пояснить ее предназначение.

Результат исследования оценивается по скорости, осмысленности выполнения задания. При помощи секундомера измеряется время выполнения задания, затем показатель переводится в баллы. Самый низкий уровень считается при выполнении задания на 45с. и более, а самый высокий 25с. и меньше при названии всех 7 предметов. Результаты исследования предоставлены в виде таблицы протокола (Приложении 5, таблица 2).

2. Методика «Узнавание наложенных изображений (фигуры В. Поппельрейтора)» А.В. Семенович (2022) [84, с. 128]

Эта методика была разработана немецким психологом и неврологом Вальтером Поппельрейтером в 1917 году для работы с военными, получившими черепно-мозговые травмы. В современной психологии она является одной из валидных методик при диагностики зрительных агнозий.

Она направлена изучение возможностей распознавания наложенных друг на друга изображений, позволяет определить уровень зрительно-образных представлений, таких свойств восприятия, как избирательности и осмысленности, т.е. насколько ребенок способен игнорировать лишние изображения и увидеть целостную картинку, идентифицировать ее с предметом (Приложение 3).

Ход исследования: ребенку предлагают картинку, на которой двенадцать наложенных друг на друга изображений предметов, их необходимо узнать и дать им название: ведро, топор, ножницы, кисточка, грабли, чайник, вилка, бутылка, миска, граненый стакан, кувшин. Если ребенок называет предмет другим словом (кувшин – ваза), но при этом новое слово не противоречит смысловому значению и ребенок это объясняет, то считается ответ верным.

Результат исследования определяется по количеству найденных предметов с учетом доступности понимания инструкции, выделения целостного объекта, стратегии выделения изображения, наличие

фрагментарности восприятия, правильного воспроизведение названия предмета, учитывая ошибки.

Высокий уровень ставится тогда, когда ребенок назвал все двенадцать предметов, средний если правильно назвал 7-9 предметов, а низкий если 4-6 предметов и меньше. Результаты исследования предоставлены в виде таблицы протокола (Приложении 6, таблица 3).

3. «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и

Е.Ф. Архиповой (2006) [1, с. 129]

По мнению М.Е. Баулина (2018) при оценки слухового гнозиса следует не забывать о наличии двух слуховых систем – речевого (фонематического) связанного у большинства людей с функцией левой височной доли, и не речевого слуха, за который, как правило отвечает правая височная доля [с.263].

В своей статье «Развитие чувства ритма как средство гармоничного становления личности ребенка» А. А. Свиридова (2021) отметила, что важно понимать, что развитие чувства ритма влияет на развитие личности в целом. Ребенок учится чувствовать свое тело, свой организм, свои ощущения и, как следствие, имеет возможность управлять самим собой, становится более уравновешенным, речь становится более управляемой, пространство ребенок ощущает более полно, развивается чувство времени[82].

Данная методика позволяет определить уровень развитие слухозрительно-моторной координации, слухового гнозиса, целенаправленной дифференциации ударов по силе и продолжительности, целостного аудиального восприятия, скорости переработки и анализа звуковой информации, показывает развитие слуховой-памяти, взаимодействие межанализаторных систем.

Цель: определить, может ли ребенок уловить и запомнить сначала количество отдельных ударов, затем серии простых ударов и акцентированных ударов. Насколько точно сможет перевести аудиальную

информацию в символический язык представленный ребенку карточками с графическим ритмическим рисунком.

Материал для исследования: карточки с графическим изображением ритмических структур: //, ///, ////, // //, // // // //, /// ///, //// ////, U//, /U//, /U// и т.д., где / - громкий удар, U - тихий удар.

Ход исследования:

— первый этап: ребенку показывают карточки с графическим изображением ритмического рисунка изолированных ударов, а) //б) /// в) //// г) ////. Инструкция: сейчас я буду стучать по столу несколько раз, а ты внимательно слушаешь и найдешь подходящую карточку, на которой изображено то количество черточек, которое равно количеству ударов.

— второй этап: ребенку показывают карточки с графическим изображением ритмического рисунка серии ударов, а) // // // // б) /// /// в) //// //// г) /// /// ///. Инструкция повторяется.

— третий этап; ребенку показывают карточки с графическим изображением ритмического рисунка из сильных и слабых ударов, а) UU/б) // в) //UU// г) /U//. Инструкция повторяется, но предварительно объясняется какой из изображенных символов показывает сильный удар – U, а какой слабый - /.

Результат исследования определяется по количеству правильно показанных карточек и насколько самостоятельно было выполнено задание, т.е. если задание выполнено самостоятельно и правильно, без помощи взрослого, ребенок получает 4 балла; если правильно, но в замедленном темпе 3 балла; если ребенок ошибается, но самостоятельно исправляет ошибки 2 балла; ребенку необходима помощь взрослого 1 балл; задание не понято и повторение не помогает 0 баллов. Результаты исследования предоставлены в виде специальной таблицы протокола (Приложении 7, таблица 4).

4. «Проба Ферстера» А.В. Семенович (2022) [84, с. 130]

В большой медицинской энциклопедии (1977) Отфрид Фёрстер представлен, как невролог, один из основателей немецкой и мировой нейрохирургии. Создатель неврологического исследовательского института в Бреслау. О. Ферстер опубликовал около 50 научных работ по вопросам локализации мозговых функций и топической диагностики заболеваний нервной системы, диагностики и хирургического лечения эпилепсии, физиологии и патологии координации движений, симптоматики поражений пирамидной системы и др.

В данной методике мы можем определить уровень анализа и синтеза поступающей соматосенсорной информации и способность воспринимать ребенком весь комплекс поступающих сигналов, дермолексию фигур, букв, цифр несложных по начертанию. Сравнить чувствительность правой и левой руки, отсутствие тактильной агнозии и алексии.

Ход исследования: инструкция психолога: «Ты сейчас закроешь глаза и положишь правую руку ладонкой в низ, я буду рисовать на твоей руке фигуры или цифры, а ты должен почувствовать прикосновение, определить, что я изобразила и назвать». Затем инструкция повторяется с левой рукой.

Экспериментатор рисует с помощью палочки на верхней поверхности ладони, в процессе исследования фиксирует какие фигуры (треугольник, крестик, кружок), цифры, что бы ребенок смог почувствовать и определить их.

Результат исследования определяется по количеству правильно определенных нарисованных на правой и левой руке фигур, цифр. Результаты исследования предоставлены в виде специальной таблицы протокола (Приложение 8, таблица 5).

5. Методика «Название частей тела» А.В. Семенович (2022) [84, с. 131]

Эта методика помогает исследовать представления ребенка об «схеме тела» и уровень развития саматонозиса. Она позволяет выяснить насколько

ребенок знаком со словами обозначающими части тела и правильно понимает их значение; насколько точно ориентируется на прикосновение экспериментатором, может показать и описать его; как сформировано представление о правой и левой стороне своего тела.

Ход исследования: инструкция психолога: «Сейчас ты закроешь глаза, я буду прикасаться к разным местам твоего тела, а ты должен показать, назвать и описать место прикосновения».

Результат исследования определяется по точности узнавания места прикосновения и его правильному описанию. Если ребенок путает правую и левую сторону, при правильном названии части тела, то результат не зачитывается. Все результаты исследования предоставлены в специальные таблицы. (Приложение 9, таблица 6)

6. Методика «Проекция локализации прикосновения».

А.В. Семенович (2022) [84, с. 132]

Методика направлена на исследование тактильного восприятия ребенка и проекция его на рисунок человека, что позволяет определить уровень сформированной «схемы тела» и зрительно-пространственного гнозиса. Насколько ребенок может правильно описать место прикосновения на своем теле и место, на которое он показывает на рисунке. (Приложение 4)

Ход исследования: инструкция психолога: «Закрой глаза. Я дотронусь до тебя, а ты покажешь это место на изображенном «,человечке “».

Результат исследования определяется по точности проекции прикосновения, которое почувствовал ребенок, на изображение «человечка». Учитывается правильное определение места прикосновения относительно стороны тела ребенка и стороны нарисованного «человечка», т.к. они будут противоположными. Также ребенок должен правильно показать на рисунке где до него дотронулись позади или впереди. Все результаты исследования предоставлены в таблице. (Приложение 11, таблица 7)

На этом *этапе исследования*, при помощи подобранных нами методик, были зафиксированы качественные и количественные результаты, которые дают нам первичную информацию о уровне развития тех или иных показателей восприятия разной модальности. Для получения полной и достоверной информации об уровне развития восприятия у младших школьников с нарушением интеллектуального развития на следующем этапе исследования будет проведен анализ и интерпретация полученных результатов исследования.

На *заключительном этапе* нами была разработана программа коррекционно-развивающей работы для детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями и проведена психокоррекционная работа с экспериментальной группой. В процессе коррекционной работы были использованы такие методы: арттерапия, нейрогимнастика, логоритмика, пальчиковая гимнастика, дыхательные упражнения, игротерапия, метод беседы и наблюдения. Проведен контрольный эксперимент, проанализирована психокоррекционная работа на предмет эффективности и целесообразности ее проведения.

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

Дети с нарушением интеллектуального развития не зависимо от возраста и уровня педагогического воздействия, на воспитание и развитие, в силу особенности и специфичности структуры дефекта, получают искаженную информацию об окружающем мире. Для того что бы проанализировать индивидуальные особенности восприятия данной категории детей, необходимо определить степень повреждения тех или иных воспринимающих сенсорно-перцептивных систем, выявить возможности более сильных сторон восприятия.

Проблеме изучения восприятия учащихся с нарушением интеллектуального развития и разработки коррекционно-психологических методов работы с детьми данной нозологической группы уделяли внимание такие авторы, как И.И. Мамайчук (2006), Н.Я. Семаго (2007), М. М. Семаго (2007), Е.А. Стребелева (2004), А.В. Семенович (2007), С.Я. Рубинштейн (1986) и др. опираются на более сохранные и зрелые ВПФ, индивидуальные личностные качества особого ребенка.

Для того чтобы изучить особенности восприятия данной категории учащихся, т.е. уровня развития отдельных видов и свойств восприятия разных модальностей, своеобразие обработки поступающей сенсорно-перцептивной информации, формирование представлений об окружающем мире необходимо, проанализировать и интерпретировать результаты проведенного исследования по подобранным нами методическим диагностикам, сделать соответствующие выводы об уровне развития восприятия участников эксперимента на данном этапе исследования:

Проанализирует результаты исследования по методике **«Что не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова (1990)**. Применение данной диагностической методики позволило нам выявить уровень развития таких свойств зрительного восприятия, как целостность и предметность. В процессе исследования все дети хорошо понимали инструкцию, но некоторые из них не сразу включались в работу. В ходе работы были трудности по нахождению отсутствующих более мелких деталей (шнурки на ботинках или шуруп на ножницах), те предметы, которые дети чаще встречают в быту улавливались сразу (отсутствие ножки у стола). Некоторые дети испытывали трудности в удержании внимания на объекте и периодически отвлекались, что не позволяло им быстрее выполнить задание. Были дети, которые не знали некоторые изображения (гитара, пила) и не имели зрительный образ этого предмета, поэтому не могли представить отсутствующую деталь.

Таблица 1. Результаты изучения уровня скорости, целостности и осмысленности восприятия объектов учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова (1990)

Уровень \ Класс	4 класс (n=12)	
	Абс. знач.	%
Высокий	0	0
Выше среднего	4	41,6
Средний	3	25
Ниже среднего	5	33,3
Низкий	0	0

Результаты исследования уровня развития скорости и свойств зрительного восприятия по методике "Чего не хватает на этих рисунках?" представленных в таблице 1, показало, что развитие скорости, целостности и осмысленности восприятия объектов недостаточно возрастной норме. Из общего количества испытуемых 41,6% исследованных детей показатели результат выше среднего, 25 % средний, 33,3 % показатель ниже среднего.

У всех детей было выявлено нарушение скорости зрительного восприятия, анализа и синтеза мыслительных операций. Большая часть исследованных детей показали нарушение воспринимаемой зрительной информации, в той или иной степени.

На приведённой ниже гистограмм 1, можно увидеть, что у большинства испытуемых детей преобладает уровень скорости, целостности и осмысленности восприятия объектов средний и ниже среднего уровня, что может означать недостаточность сформированности зрительного гнозиса.

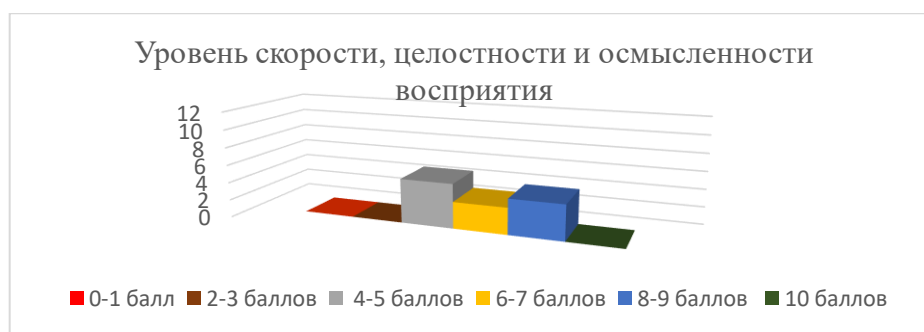


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения уровня скорости, целостности и осмысленности восприятия объектов учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова (1990)

Проанализируем результаты исследования по методике «Узнавание наложенных изображений (фигуры В.Поппельрейтора)» *А.В. Семенович (2022)*. Данная методика выбрана нами для изучения уровня развития таких свойств зрительного восприятия, как избирательность, осмысленность, обобщенность. Насколько ученик обладает навыком игнорировать лишние детали, мешающие увидеть единый и целостный образ объекта, т.е. выделить фигуру из фона, дорисовать образ объекта в воображении до реального предмета, классифицировать его по предназначению.

Таблица 2. Результаты изучения уровня зрительно-образных представлений и избирательности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Узнавание наложенных изображений (фигуры В. Поппельрейтора)» А.В. Семенович (2022)

Класс \ Уровень	4 класс (n=12)	
	Абс. знач.	%
Высокий	9	75
Средний	3	25
Низкий	0	0

В процессе исследования некоторые дети затруднялись правильно назвать предмет, называли его по-другому, но классифицировали по тому же признаку (кувшин называли вазой, но объясняли, что это посуда и в нее наливают воду), такой ответ считался как верный. У некоторых детей данной нозологии есть недостаток активного и пассивного словаря, и поэтому узнавая предмет не всегда его могли описать или назвать точно. Они показывают на контуры, но название не могли вспомнить (обобщают – посуда, чтобы убраться).

По результату исследования, представленного в таблице 2, выявлено что большинство исследуемых детей имеют высокий уровень зрительно-образных представлений, избирательности восприятия, 75% детей достаточно быстро определяли какие предметы изображены и назвали их, 25% требуется больше времени или небольшая помощь педагога в описании увиденного объекта.

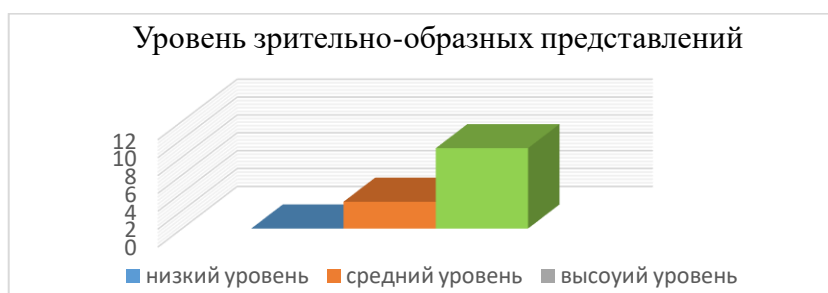


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения уровня зрительно-образных представлений и избирательности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Узнавание наложенных изображений (фигуры В. Поппельрейтора)» А.В. Семенович (2022)

Согласно данным гистограммы 2, большинство из испытуемых показали высокий уровень зрительно-образных представлений, избирательности

восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуально развития.

Проанализируем результаты исследования по методике «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006). Данная методика позволяет определить уровень развитие слухо-зрительно-моторной координации, слухового гнозиса, целенаправленной дифференциации ударов по силе и продолжительности, целостного аудиального восприятия, скорости переработки и анализа звуковой информации, показывает развитие слуховой-памяти, взаимодействие межанализаторных систем.

Таблица 3. Результаты изучения уровня развития зрительно-слухо-моторной координации учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006)

Уровень \ Класс	1 этап 4 класс (n=12)		2 этап 4 класс (n=12)		3 этап 4 класс (n=12)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	8	66,6	3	25	0	0
Выше среднего	4	33,3	9	75	6	50
Средний	0	0	0	0	3	25
Ниже среднего	0	0	0	0	3	25
Низкий	0	0	0	0	0	0

В процессе исследования некоторые дети не сразу поняли инструкцию, т.к. необходимо было перевести звуковую информацию на символическую, представленную на карточках. Диагностика проходила в три этапа: распознавание изолированных ударов, распознавание серий ударов и распознавание серий акцентированных ударов.

На первом этапе большинство детей хорошо поняли инструкцию и выполнили задание правильно, по мере усложнения задания на втором этапе

детям потребовалось больше времени и на третьем этапе некоторые дети допускали ошибки и им необходима была помощь взрослого.

На таблице 3 показано как изменялись результаты работы на каждом этапе диагностики слухо-зрительно-моторной координации у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

На первом этапе исследования большинство школьников показали высокий и выше среднего уровень развития зрительно-слухо-моторную координацию и слухового гнозиса.

На втором все дети показали хороший результат, на 75% из них требовалось больше времени на выполнение задания.

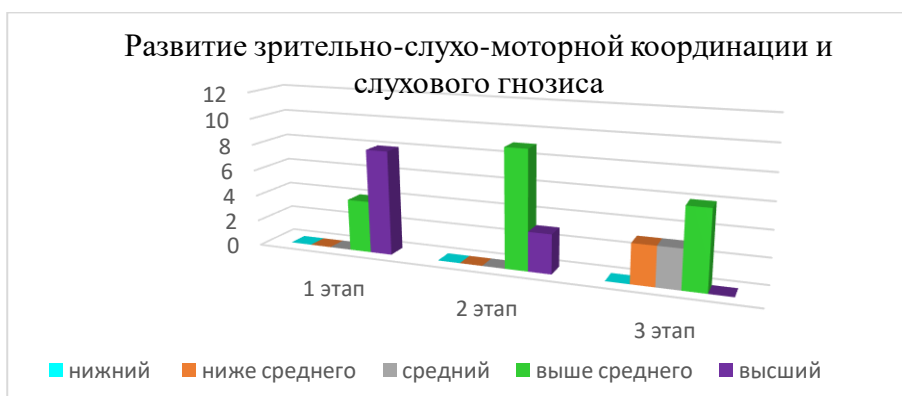


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения уровня зрительно-слухо-моторной координации учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006)

На третьем этапе 50% испытуемых показали хороший результат с большим количеством затраченного времени на задание, 25% детей делали ошибки и самостоятельно их исправляли, 25% затруднялись выполнять без помощи педагога.

Гистограмма 3 показывает, что, уровень развития зрительно-слухо-моторной координации и слухового гнозиса у исследованных школьников

недостаточно развит, есть затруднения при дифференциации ударов по силе и продолжительности, а также дети не всегда улавливают паузы между ударами.

Этот метод позволяет сделать вывод, что у детей с нарушением интеллектуального развития слуховое восприятие чаще более нарушено, чем зрительное. Чем слаженнее речевая инструкция, тем более трудно детям контролировать правильность ее выполнения и перевести зрительно-слуховую информацию в символическую.

Проанализируем результаты исследования по методике **«Проба Ферстера» А.В. Семенович (2022)**. В данной методике мы можем определить уровень анализа и синтеза поступающей сенсорноперцептивной информации и способность воспринимать ребенком весь комплекс поступающих сигналов, дермолексию фигур, букв, цифр, несложных по начертанию.

В ходе исследования дети хорошо понимали инструкцию, выполняли задания с интересом, но у некоторых не хватало терпения держать глаза закрытыми весь период исследования.

Таблица 4. Результаты изучения уровня анализа и синтеза сенсорноперцептивной информации и проприочувствительности рук учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Проба Ферстера» А.В. Семенович (2022)

Класс \ Уровень	Правая рука 4 класс (n=12)		Левая рука 4 класс (n=12)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
высокий	5	41,6	4	33,3
выше среднего	4	33,3	5	41,6
средний	3	16,6	2	16,6
низший	0	0	1	8,3

Затруднения, которые чаще всего были выявлены у младших школьников с нарушением интеллектуального развития, были связаны с

неполным распознаванием тактильных ощущений, поэтому только простые фигуры (круг и крест) были названы без ошибок. Более сложные фигур и цифры (треугольник, цифра) распознать не всегда удавалось.

Также нами было замечено, что развитие тактильной чувствительности ведущий руки преобладает, а т.к. все испытуемые были правшами, то результаты исследования, проведенные правой рукой, были более точными.

Согласно таблице 4, только 41,6% испытуемых показали высокий уровень развития проприочувствительности правой руки дермолексии фигур, букв, цифр несложных по начертанию, а левой руки, столько же показывают уровень выше среднего, лишь маленький процент показывают средний 16,6% и низкий 8,3% уровень.

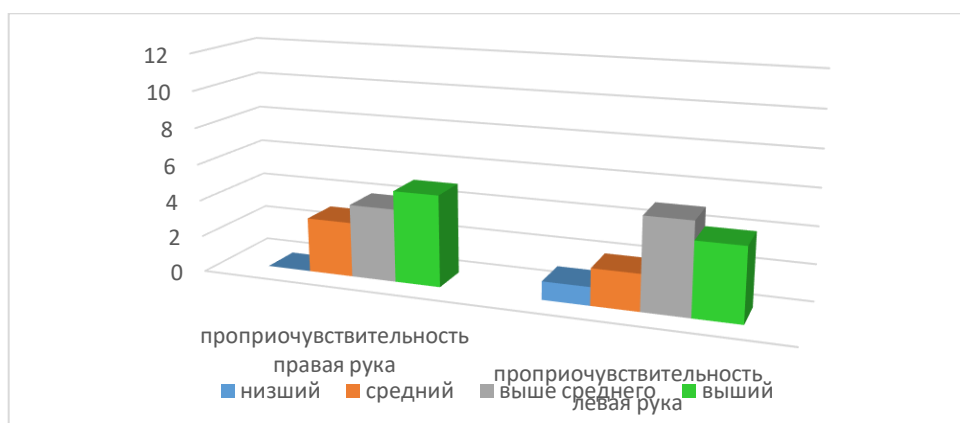


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения уровня анализа и синтеза сенсорноперцептивной информации и проприочувствительности рук учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Проба Ферстера» А.В. Семенович (2022)

Во время исследования все дети чувствовали прикосновения при всех диагностических пробах, но не все пробы были определены и озвучены правильно. Это может показывать на достаточный уровень тактильного

ощущения, но недостаточного развития тактильного восприятия и нарушение анализа и синтеза поступающей сенсорноперцептивной информации.

Согласно результатам исследования, проиллюстрированной гистограммой 4, данные показывают, что у младших школьников с нарушением интеллектуального развития прослеживается дефицит сенсорноперцептивных функций, а также можно предположить, нарушение функционального состояние коры головного мозга в верхнетеменной области, отвечающей за распознавание тактильной чувствительности.

Проанализируем результаты исследования по методике «**Название частей тела**» **А.В. Семенович (2022)**. Эта методика помогает исследовать представления ребенка о саматогнозиса и своей «схемы тела». Она позволяет выяснить насколько ребенок знаком со словами, обозначающими части тела, правильно понимает их значение, насколько точно ориентируется на прикосновение экспериментатором, может его показать и описать, как сформирована представление о правой и левой стороне своего тела.

Таблица 5. Результаты изучения представлений о «схеме тела» и уровня саматогнозиса учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Название частей тела» А.В. Семенович (2022)

Уровень	Класс	4 класс (n=12)	
		Абс. знач.	%
высокий		1	8,3
выше среднего		6	50
средний		3	25
ниже среднего		2	16,6
низший		0	0

В процессе исследования нами было замечено, что дети недостаточно знакомы с обозначением частей тела и иногда могут путать их (название

пальцев), ошибаются в определении стороны (правое плечо – показывают левое). Так же дети больше знакомы с частями тела находящимися впереди, а те что сзади знают хуже.

Все дети показали недостаточный уровень развития представления «схемы тела» что подтверждается таблицей 5, она демонстрирует, что 58,3% испытуемых прошли пробы хорошо и отлично. Несмотря на это 41,8% испытуемых показали результаты среднего и ниже среднего уровня.

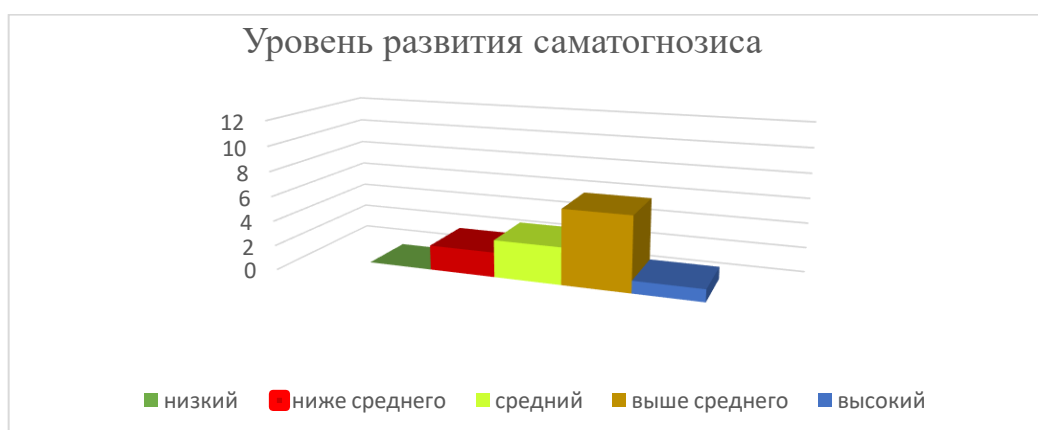


Рисунок 5. Гистограмма 5. Результаты изучения представлений о «схеме тела» и уровня саматогнозиса учащихся младшего школьного возраста с нарушения интеллектуального развития по методике «Название частей тела» А.В. Семенович (2022)

Согласно результатам исследования, проиллюстрированной ниже представленной гистограммой 5, данные показывают, что у младших школьников с нарушением интеллектуального развития недостаточно хорошо развито представление о собственном теле.

Проблема заключается в том, что около 50% из выборки детей путают правую и левую сторону своего тела. Многие из них могут безошибочно назвать части своего тела, которыми они постоянно взаимодействуют (руки, ноги, голова т.д.), но недостаточно знают те части, которые не включены в

зрительный образ движения (ступня, локоть, лопатка и др.), не всегда точно могут определить локализацию прикосновения и пытаются угадать.

Проанализируем результаты исследования по методике «**Проекция локализации прикосновения**» **А.В. Семенович (2022)**. Методика направлена на исследование тактильного восприятия ребенка и проекция его на рисунок человека, что позволяет определить уровень сформированной «схемы тела» и не только своего, зрительно-пространственного гнозиса. Насколько ребенок может правильно описать место прикосновения на своем теле и место, на которое он показывает на рисунке, обращая внимание на то, что у рисованного героя правая и левая сторона тела находится с противоположной стороны чем у ребенка.

В процессе исследования выявлено, что только 41,6% детей показали хороший результат с единичной ошибкой, 50% детей показали результат средний и ниже среднего. Дети данной нозологической группы затрудняются определить место нахождения чувствительной точки на рисунке, учитывая изменение стороны (правой и левой) тела и изображения человека, или не замечают этого. Высокий уровень развития тактильной чувствительности и сформированности зрительно-пространственного гнозиса показали только 8,3% учеников, что и отражено в представленной таблице 6.

Таблица 6. Результаты изучения тактильного восприятия и локализации прикосновений учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Проекция локализации прикосновения» А.В. Семенович (2022)

Класс \ Уровень	4 класс (n=12)	
	Абс. знач.	%
высокий	1	8,3
выше среднего	5	41,6
средний	3	25
ниже среднего	3	25
низший	0	0

Согласно результатам исследования, проиллюстрированной гистограммой 6, уровень развития тактильного восприятия и его проекция локализации прикосновений на изображенного «человечка» у 50% испытуемых на достаточно высоком уровне, а 50% показали результаты средний и ниже.

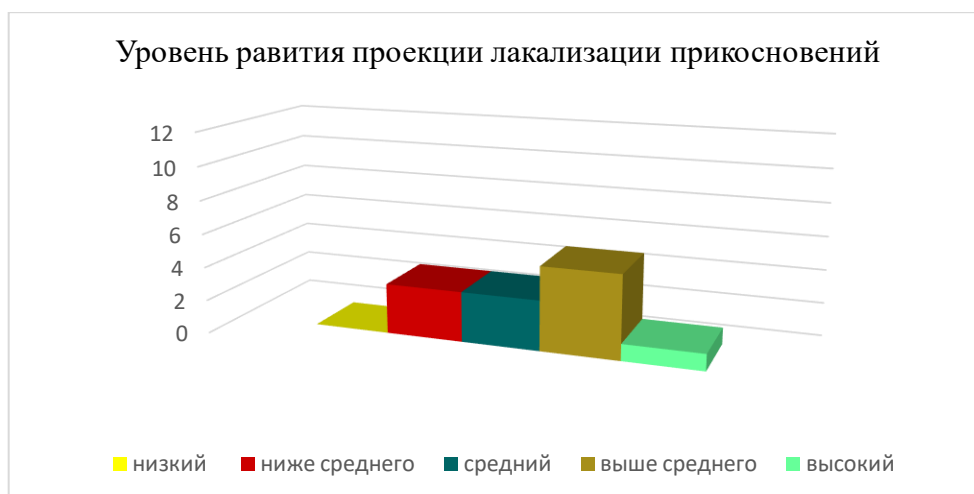


Рисунок 6. Гистограмма 6. Изучение тактильного восприятия и локализации прикосновений учащихся младшего школьного возраста с нарушения интеллектуального развития по методике «Проекция локализации прикосновения» А.В. Семенович (2022)

Это может расценить, как возможность положительной коррекционной работы по усовершенствованию этого навыка и получения лучших результатов у детей этой нозологической группы.

Исходя из вышеописанных результатов диагностического исследования можно сделать вывод, о том, что дети с легкой степенью нарушения интеллектуального развития имеют большие возможности для развития достаточно высокого уровня восприятия любой модальности, что повлияет на качество обучения в школе и социальную адаптацию.

Выводы по второй главе:

1. Младшие школьники с нарушением интеллектуального развития обучаются по ФАОП, но несмотря на облегченную программу они должны научиться базовым учебным действиям и тому образовательному минимуму, который предусматривает ФАОП.

2. Восприятие это та психическая функция на основе которой работает вся ЦНС, т.к. поступление, анализ, синтез, переработка и ответная реакция проходит при непосредственном участии сенсорноперцептивной системы организма. У данной категории детей эта функция имеет свои своеобразные особенности, что может влиять на качество освоения учебных и житейских навыков, а также на построение коммуникативных связей с окружающим ребенком социумом.

3. Уровень развития зрительного восприятия, как показало исследование, у детей с нарушением интеллектуального развития, находится на более высоком уровне чем другие виды восприятия. Специфической особенностью данного вида восприятия является замедленность темпа и узость объема воспринимаемой зрительной информации, нарушение целостности и структурности восприятия изображения предметов.

4. Согласно полученным результатам исследования зрительного восприятия по методикам «"Чего не хватает на этих рисунках?" и «Узнавание наложенных изображений» дети больше показали средний и высокий уровень развития данного вида восприятия. По первой методике 41,6 %, а по второй 25% показали выше среднего. По второй методике 75% детей показали высокий результат.

5. Как показало исследование слуховое восприятие детей с нарушением интеллектуального развития более нарушено, чем зрительное. Чаще дети испытывают больше затруднений в восприятии аудиальной информации, чем наглядного материала. С помощью, представленной нами методики, были выявлены такие нарушения слухового восприятия, как затруднение в

дифференциации звуков по силе удара, определения силы удара и длительности пауз между ними, запоминание последовательности предъявленных серий ударов, нарушение межанализаторного взаимодействия.

6. Согласно результатам исследования по методике «Обследование восприятия ритма», проходящей в три этапа с последующим усложнением задачи испытуемые показали высокий результат: на первом этапе 66,6%, на втором 25% и на третьем 0%. Что показывают на существенные трудности в развитии слухового восприятия у таких детей.

7. Через тактильное восприятие и саматогнозис школьник обучается даже если другие сенсорные системы поражены, т.к. через рецепторы кожи, мышц и сухожилий мы можем изучать окружающий мир, не видя и не слыша его. По методике «Проба Ферстера» высокую проприочувствительность правой руки показали всего 41,6% испытуемых, а левой 33,3%.

8. Результаты проведенной методики «Название частей тела» показала, что у 58,3% испытуемых сформирована «схема тела» и развитие саматогнозиса на высоком уровне, а по методике «Проекция локализации прикосновения» только 49,9% учащихся смогли правильно перенести локализацию прикосновений на изображение человека.

9. При проведении исследования особенностей нарушения тактильного и перцептивного восприятия у данной категории детей есть ряд особенностей и нарушений, связанных с искажением данного вида восприятия: недостаточное развитие тактильной чувствительности; замедленная реакция ответа на сигнал (прикосновение); не соответствует возрасту представление о схеме тела; трудности в проекции схемы своего тела на нарисованного «человека»; не достаточно сформировано ориентировка в пространстве относительно своего тела (путает право/лево, впереди/позади и т.д.); недостаточно знает названия частей тела и при показе их на себе, может допускать ошибки;

10. Все проведенные диагностические методики и их интерпретация показали, что уровень развития зрительного, слухового, тактильного, саматогностического восприятия, сформированности представлений о «схеме тела» около 50% участвующих в эксперименте младших школьников с нарушением интеллектуального развития на достаточно высоком уровне, что позволяет нам сделать вывод о возможностях развития данной категории детей при направленной психокоррекционной работе.

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.

3.1. Научно–методологические подходы к коррекции восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Анализ результатов проведенного нами исследования показал, что у младших школьников с нарушением интеллектуального развития, все виды восприятия недостаточно развиты и имеют специфические особенности, которые влияют на: трудности при обучении детей математики, письму, чтению, трудовой деятельности, физическому воспитанию; затрудняют представления о предметном мире через анализ ощущений веса, размера, пропорций, качеств предмета и др.; негативно влияют на взаимодействие с окружающим социумом.

Согласно И.И. Мамайчук (2006г.) в практике психокоррекционной работы с детьми с проблемами в развитии выделяются несколько моделей причин нарушения развития.

Биологическая модель – объясняет причину нарушения в развитии снижением темпа созревания структур мозга.

Медицинская модель – объясняет причины нарушения в развитии ребенка с точки зрения логики заболевания (этиология, патогенез, клинические проявления).

Интеррациональная модель – связывает причины отклонений в развитии детей и подростков с нарушением взаимодействий между личностью и средой. Например, ранняя сенсорная и социальная депривация, по мнению представителей данного направления, может привести к необратимым нарушениям в психическом развитии ребенка.

Педагогическая модель – рассматривает причины отклонений в психическом развитии ребенка в явлениях социальной и педагогической запущенности.

Деятельностная модель – рассматривает причины неблагополучия ребенка в связи с несформированностью ведущего вида деятельности [с.60].

Для психокоррекционной работы с такими детьми существуют ряд научно-методических подходов, таких как:

деятельности подход – представляет психологические функции, как выполняющие определенную роль в действии субъекта (предмет действия, его мотивы и цели, средства выполнения действия, операции из которых состоят данное действие, продукт действия). В коррекции детей с психическим недоразвитием этот подход позволяет формировать новые нейронные связи моторных и сенсорноперцептивных отделов головного мозга, что позволяет стимулировать здоровые участки коры больших полушарий. По мнению С.Л. Рубинштейна, реально они существуют лишь во взаимосвязи и взаимопереходах всех сторон сознания внутри конкретной деятельности, формируясь в ней и определяясь.

нейропсихологический подход в психокоррекции представляет собой, процесс коррекционного воздействия с помощью специальных упражнений стимулирующих сенсорные зоны головного мозга, межполушарное взаимодействие и тем самым влияют на компенсаторные возможности организма

функциональный подход, при котором психокоррекционная работа направлена на развитие отдельных психических функций (восприятие, внимание, памяти и т.д.)

А.В. Семенович (2022) и группа психологов предложила комплексную методику психомоторной коррекции, базирующийся на современных (по А.Р. Лурия) представлениях о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе, которая включающая помимо нейропсихологических, телесно-

ориентированные, этологические, арт-терапевтические, восточные (йога, тай-чи и т.п.) психотехники [84].

Метод Марии Монтессори представляет собой создание предметно-развивающей среды позволяющей ребенку изучать и осваивать предметный мир, с ограниченным участием в этом процессе педагога. По системе Монтессори создается локализованная среда сенсорного развития – ребенок учится воспринимать сначала свойства предметов, а затем через многократное повторение накапливать чувственный опыт по дифференцированию, классификации, сопоставлению качества предметов. По словам М. Монтессори «Чувствительное восприятие составляет главную и едва ли не единственную основу умственной жизни».

С.У. Утенкова, ЕА. Сегиды, И.Е. Лукьянована (2020) предлагают развивать у детей с особенностями в развитии межполушарного взаимодействия с помощью кинезиологических технологий. Кинезиологические упражнения (так называемая «гимнастика для мозга») синхронизирует работу полушарий, благодаря чему развивается и улучшается произвольность внимания, пространственные представления, моторика, облегчаются процессы чтения и письма, оптимизируются мыслительные процессы, облегчается переход от наглядно-образного типа мышления к словесно- и абстрактно-логическому. Комплексы кинезиологических упражнений дают как немедленный эффект, так и работают накопительно, способствуют повышению умственной работоспособности и оптимизируют психоэмоциональное состояние [с.315].

По мнению В.П. Дудьева (2020) работа по развитию мелкой моторики кисти и пальцев рук, ручной ловкости должно придавать особое значение в комплекс мер по коррекции моторной сферы детей с ОВЗ. Тренировка тонких движений пальцев рук не только оказывает стимулирующее влияние на общее и психологическое развитие ребенка: формируется предметное мышление (И.М. Сеченов), «мышление в действие» (И.П. Павлов) – но будет также способствовать преодолению и профилактики первичных и вторичных

нарушений детей с ОВЗ [31, с. 288]. Он также предлагает комплекс упражнений для развития и коррекции мелкой и крупной моторики для младших школьников с ОВЗ.

Структура заданий психокоррекционной программы И.И. Мамайчук (2006.) усложняется в зависимости от уровня овладения ребенком пространственных представлений: от наиболее простых, координатных, метрических до лингвистических представлений.

Каждый этап программы разделен на несколько тем, каждая из которых представляет собой работу на различных уровнях с обязательной соответствующей вербализацией пространственных представлений. Такими уровнями являются:

- уровень пространства собственного тела;
- уровень расположения объектов по отношению к собственному телу;
- взаимоотношение внешних объектов между собой;
- лингвистическое пространство, включая временные представления

Автор считает, что при формировании пространственных представлений у детей с психическим недоразвитием важно соблюдать следующие этапы:

1. необходимо обучить детей различать отношения предметов и их частей по вертикали (на, под).
2. формирование горизонтальных отношений (рядом, около).
3. формирование таких отношений как «справа», «слева», «за», «перед», «между» и пр.

Особо важное значение в формировании пространственных отношений и представлений у детей с нарушением интеллектуального развития имеет развитие осязательного восприятия. С этой целью используются разнообразные дидактические игры, направленные на осязательное восприятие формы, расположения предметов [60, с. 206-207].

Н.Я. Семаго (2007) считает, что важнейшим средством развития системы пространственных представлений является изобразительная деятельность, навыки чтения изображений (объемных, графических).

Овладевая приемами чтения и построения рисунка, ребенок осваивает пропорции, формы, величины, перспективные проекции, приучается произвольно строить известную систему координат изображаемого пространства и располагать на условном пространстве листа те или иные изображения предметов в определенных пространственных взаимосвязях. Обучаясь рисунку, ребенок преодолевает трудности, связанные с развитием зрительно-пространственных координации и приобретает навык в управлении-движением своей руки [83, с. 9-10].

М.А. Алексеева, В.Н. Спиридонова в своей статье «О приемах развития слухового восприятия у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» приложили метод Филичевой Т.Б., Чевелевой Н.А., Чиркиной Г.В. поэтапного развития слухового восприятия:

- 1 этап – узнавание неречевых звуков
- 2 этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз
- 3 этап – различение слов, близких по звуковому составу
- 4 этап – дифференциация слогов
- 5 этап – дифференциация фонем
- 6 этап – развитие навыков элементарного звукового анализа [1]

Существует множество научных подходов к коррекции восприятия, от телесно-ориентировочного подхода до когнитивно-поведенческого. Не зависимо с какой стороны происходит коррекционное воздействие на организм ребенка, главное учитывать индивидуальные особенности развития ребенка, а также зону актуального и ближайшего развития, т.к. согласно теории Л.С. Выготского развитие психики ребенка аномального подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормального ребенка.

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

Процесс восприятия протекает в единстве с другими психическими процессами: ощущениями, представлениями, мышлением и речью. На него оказывают влияние индивидуально-психологические свойства личности. Недоразвитие различных сторон психики неблагоприятно влияет на процесс восприятия. Младшие школьники с нарушением интеллектуального развития подвержены психолого-личностным деформациям, т.е. неадекватной самооценкой, частой смене настроения, быстрой утомляемостью и истощаемостью ЦНС, приводящей детей к снижению познавательного интереса. Учитывая этот фактор необходимо проводить коррекционно-развивающие занятия с учетом их психофизического состояния и мотивационного настроя.

И.И. Мамайчук (2006г.) предлагает в процессе планирования занятий соблюдать следующие принципы:

- принцип последовательности, предусматривающий постепенное усложнение
- принцип доступности заданий;
- принцип систематичности занятий, предусматривающий определенную частоту занятий; желательно не менее двух раз в неделю;
- принцип закрепления, усвоенного с привлечением родителей, педагогов-дефектологов, логопедов.

Основными направлениями в психокоррекционной работе с детьми с интеллектуальными нарушениями являются:

- совершенствование движений и сенсомоторного развития
- коррекция отдельных сторон психической деятельности
- развитие основных мыслительных операций
- развитие различных видов мышления

- развитие эмоционально личностной сферы (релаксационные упражнения для мимики лица, драматизация, чтение по ролям и так далее).
- развитие речи, овладение техникой речи.
- расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря [с.60]

В публикации журнала «Дефектология проф.» от 10.07.2020. в своей статье «Методические рекомендации для специалистов по использованию методики «Психомоторная коррекция» в условиях дневного стационара» И.А. Романова предложила пользоваться комплексной методикой «Психомоторной коррекции» А.В. Семенович, которая представляют собой трехуровневую систему (уровни-мишени), на каждом уровне которой идет коррекционная работа с теми или иными психическими функциями и процессами:

Уровень 1. «Уровень активации, произвольной саморегуляции, энергоснабжения и статокинетического баланса нейропсихосомотических процессов».

- уровень ощущений и управлений собственным телом
- дыхательные упражнения
- стимулирующие упражнения (хлопки), самомассаж головы, пальцев рук, ушей
- релаксационные упражнения с подключением различных сенсорных каналов
- упражнения, направленные на оптимизацию тонуса
- работа с локальными мышечными зажимами:

Уровень 2. «Уровень операционного обеспечения взаимодействия с собой и внешним миром» - уровень владения телом и пространством

- упражнения, направленные на развитие чувства ритма
- развитие перцептивных и мнестических возможностей, это задания с переводом из одной модальности в другую (тактильная, зрительная, слухоречевая),
- работа над схемой лица и тела
- знакомство со схемой тела человека, стоящего напротив;
- определение направлений в пространстве относительно своего тела;

- определение собственного положения относительно других объектов;
- определение положения предметов относительно друг друга;
- понимание и употребление предлогов, выражающих пространственные отношения;

Уровень 3. «Уровень произвольной саморегуляции, мышления и смыслообразующей функции психомоторных процессов» - уровень программирования, регуляции и контроля собственной деятельности.

- различные упражнения и игры отрабатываются правила игры, принятие ребёнком роли, формируются коммуникативные навыки
- развитие произвольности ВПФ через упражнения и игры, направленные на переключение, преодоление стереотипа.
- система наказаний и поощрений – это необходимое условие закрепления данного уровня. Наказание: выбывание из игры, «скамья запасных», лишение поощрения. Поощрение: призы, похвала, привилегии в игре, роль ведущего [78].

Метод «Арттерапии» - как метод психокоррекционного воздействия основывается на развитии двух базовых психологических способностей человека: символической функции мышления и воображения, творческих процессов самовыражения, формирования направленности на поиск новых, нестандартных решений проблем, а также развитие сенсорноперцептивных функций в процессе использования данного метода. В нее входят несколько направлений: игротерапия, песочная терапия, сказкотерапия, цветотерапия и др. Все эти направления арттерапии развивают восприятие разных модальностей, т.к. воздействие идет непосредственно на сенсорные системы организма.

Телесно-ориентированная терапия - это вид психотерапии, в котором объектом психотерапии выступает тело человека, в нее могут входить:

- релаксационные упражнения
- пальчиковая гимнастика, самомассаж
- ритмические и танцевальные упражнения

- дыхательная гимнастика
- коммуникативные игры, подвижные игры

Сенсорная комната – психотерапевтическая методика влияющая развитие, коррекцию и адаптацию дефицитарных психических функций, а также на стабилизацию эмоционально-волевой сферы, с ее помощью реализуется некоторые психокоррекционные задачи:

- снятие мышечного и психоэмоционального напряжения, достижение состояния релаксации и душевного равновесия;
- активация различных функций центральной нервной системы за счет создания обогащенной мультисенсорной среды;
- стимуляция ослабленных сенсорных функций (зрение, осязание, слух);
- развитие двигательных функций;
- создание положительного эмоционального фона, повышение мотивации к проведению других лечебных процедур.

Мозжечковая стимуляция – метод основанный на выполнении специальных развивающих упражнений на балансирующей доске Баламетрикс. Разработчиком данного тренажера является физик Френк Билгау (США, в других источниках Бильгоу). Второе название у данного тренажера «Доска Билгау» и включает в себя:

- развитие крупной и мелкой моторики, равновесия и координации движений, схемы тела, выразительности движений, чувства ритма;
- овладение способами невербальных коммуникаций (мимика, пантомимика), приемами мышечного расслабления и эмоционального раскрепощения;
- формирование умения дифференциации качества движений (быстрые медленные, сильные-слабые, мягкие-жесткие и т.д.);
- мысленного представления деятельности с воображаемыми предметами.

Учитывая определенные сложности в формировании представлений и двигательных навыков, в первоначальный период обучения целесообразно придерживаться следующей системы:

- зрительное и двигательное-осознательное формирование образа предмета;

- составление контура этого предмета из палочек или спичек;
- построение заданной формы с помощью шаблона (для учащихся с грубыми нарушениями моторики);
- передача формы предмета с помощью готового контура (трафарета);
- рисование этой формы в воздухе;
- рисование по уже готовым контурным линиям (светлый контур обводят более темным карандашом);
- рисование предмета с использованием опорных (вспомогательных) точек;
- штриховка и раскраска контурных изображений;
- рисование на бумаге в клетку;
- рисование по непосредственному наблюдению на обычных листах бумаги.

Метод «Игротерапии» - О.В. Панова считает, что ценность игры, как ведущей деятельности заключается в том, что она определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований, характерных для младшего школьного возраста. Через игру, с ее содержанием, и с помощью ее средств и приемов происходит подготовка, формирование и дифференциация всех других видов деятельности как основных условий становления и развития человека, как личности [68 с.4].

Формы психокоррекционной работы по словам многих авторов могут быть:

- индивидуальная работа с ребенком
- работа в малой группе детей
- работа с большой группой (10 и более) детей
- дистанционная или очная работа
- закрытая работа с семьей или ближайшем окружении ребенка
- открытая совместная работа педагога-психолога и др. участников образовательного процесса с одним или группой детей со сходными проблемами.

При построении коррекционного занятия, необходимо определить на каком уровне ребенок будет усваивать предлагаемый материал:

- на уровне взаимодействия в процессе сопряженных (совместных) с педагогом действий;
- на уровне взаимодействия с помощью полусапряженных (частично совместных) с педагогом действий;
- на уровне восприятия (работа после обучающего эксперимента);
- на уровне применения знаний по образцу;
- на уровне речевой инструкции.

На современном этапе психокоррекционная работа выходит на новый уровень, ученые и педагоги апробируют новые технологии, связанные с современными техническими возможностями, так на научно-практической конференции педагоги ГБОУ ЦППРиК города Москвы «Солнечный луч» предложили нетрадиционные приемы с детьми с особенностями, в которые вошли:

- компьютерные технологии
- нейроподход
- наглядную агитацию для детей и взрослых
- организация совместной творческой деятельности родителей и детей с последующими выставками и призами
- проведение праздников, которые направлены не только на развлечение, но и на закрепление пройденного учебного материала

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

Психологическая программа по коррекции восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития

По словам А.В. Семенович, именно схема тела является той моделью, архитектурным планом, который организует взаимодействие различных сенсомоторных систем человека, что будет позволять эффективно строить психокоррекционную работу. Как известно, правое полушарие функционально созревает раньше, чем левое и в онтогенезе формируют между собой связи влияющие на развитие ряда важных процессов, таких как, «саматогнозис и речь», произвольная саморегуляция и др. Ведь место и роль саматогнозиса (на равне с речью) А.В. Семенович определила, как системообразующую и системоорганизующую организацию мозга ВПФ.

Целевой направленностью программы является: развитие саматогнозиса, всех видов восприятия и их свойств, формирование «схемы тела» и пространственно-временных отношений, межполушарного взаимодействия, представлений об окружающем пространстве, и отношение предметов и явлений в нем.

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие **задачи психологической программы коррекции восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития:**

- развитие проприоцептивной, тактильной, зрительной, слуховой и саматогностической чувствительности
- гомеостатическая ритмика организма
- формирование «схемы тела»
- формирование ориентировки в окружающем пространстве относительно своего тела
- локализация событий жизни во времени, их длительность и/или интервал между ними

- формирование представлений о прошло – настоящим - будущем
- формирование произвольной регуляции

Организационные условия: проведение занятия 1 раз в неделю по 40 мин.

Планируемые результаты освоения программ:

- дети хорошо ориентируются и знают названия частей тела
- знание и понимание значение терминов для ориентировки в пространстве (ближе, дальше, рядом, предлоги, право/лево, вверх/низ и др.)
- повторение ритмичных действий, со зрительной или слуховой (с закрытыми глазами) ориентировкой, последовательность действий по показу или речевой инструкции
- установление причинно-следственных связей по картинкам и их объяснение
- знание времен года, месяцев, дней недели, времени суток и уметь объяснить, что их отличают друг от друга, что происходит в этот период в жизни
- элементарная понимание понятий вчера-сегодня-завтра, уметь составить простой рассказ и/или показ по картинкам логическую последовательность событий
- на ощупь определить предмет, описать его свойства (материал, твердость, теплый/холодный, форма и др.)

Формы и методы работы:

Работа в микрогруппах по (4-6) чел.

Форма индивидуально-групповая – совместная работа всей группы и индивидуальные занятия для каждого ребенка.

Направление психокоррекционной работы:

1. развитие саматогнозиса и формирования «схемы тела»
2. развитие восприятия различных модальностей
3. развитие пространственно-временных ориентировок
4. развитие навыка установления причинно-следственных связей
5. развитие эмоционального интеллекта
6. развитие коммуникативно-личностной стороны речи
7. формирование положительного отношения к обучению

8. формирование мотивационно-ценностных ориентиров
9. развитие межполушарного взаимодействия
10. развитие слухо-моторной и зрительно-моторной координации
11. развитие навыка выстраивания межличностных взаимодействий со сверстниками и взрослыми
12. формирование навыка саморегуляции и контроля

Таблица 7. План реализации психологической программы по коррекции восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

№	Структура занятия:	Цель:	Время проведения (мин.)
1.	<p>Имя - жест Участники игры, по очереди, называют свою имя, но сопровождают характерным для себя жестом, движением (присесть, лечь, все на что хватит фантазии), затем все хором называют имя участника игры и повторяют его жест.</p> <p>Игра «Путаница» - Правой рукой дотронься до левого уха; - левой рукой до правой коленки; - встань справа от Вики; - встань так, чтобы мячик был сзади от тебя» - правой рукой обними левое плечо, а левой рукой коснись кончика носа и наоборот; - правой рукой закрыть левый глаз; - левой рукой дотронуться до правого носка и т. д.</p> <p>Игра «Скульптор» Ребенок закрывает глаза «Скульптор» лепит из него статую (ставит руки, ноги, др. части тела, поворачивает или наклоняет) «Статуя» должна запомнить</p>	<p>Цель: Развитие саматогнозиса и формирования «схемы тела»</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - закрепление названий частей тела - тренировка синхронности движений - развитие восприятия своего тела - формирование представлений нахождения своего тела относительно окружающего пространства - развитие кратковременной памяти 	40 мин.

	<p>положение собственного тела. Затем «Скульптор» ее приводит в исходное положение. Ребенок «Статуя» снова должен изобразить фигуру, которую сотворил «Скульптор». Остальные дети помогают ему, если что-то забыл или оцениваю схожесть.</p>		
2.	<p>Мяч по кругу Все сидят в кругу. У первого игрока в руках мяч. Он называет чье-либо имя и кидает этому человеку мячик. Поймавший мяч должен назвать другое имя и кинуть ему мяч. Так до тех пор, пока не будет обойден весь круг, причем мяч должен побывать у каждого только один раз.</p> <p>Игра «Волшебный мешочек» либо имя и кидает этому человеку мячик. Поймавший мяч должен назвать другое имя и кинуть ему мяч. Так до тех пор, пока не будет обойден весь круг, причем мяч должен побывать у каждого только один раз.</p> <p>Игра «Волшебный мешочек» Ребенок опускает руку в мешочек (не подглядывает) на ощупь определяет, что в нем лежит, старается описать его свойства, для чего он может быть нужен и тд.</p> <p>Игра «Угадай что звучит» Детям предлагают послушать звуки природы, шум города, шум моря, бытовые звуки. Необходимо определить какие звуки слышатся и назвать кто или что их издает.</p> <p>Игра «Собери картинку» Каждому ребенку предлагается разрезанная на 8-10 частей картинка с привидными ландшафтами (лес, море, парк, река и т.д.)</p> <p>Игра «Водяной» Водящий сидит в кругу с закрытыми глазами. Играющие двигаются по</p>	<p>Цель: развитие восприятия различных модальностей.</p> <p>Задачи: - развитие кратковременной памяти - развитие целостного восприятия – развитие дифференцированность восприятия - развитие аналитико-синтетического типа восприятия</p>	40 (мин.)

	<p>кругу со словами: «Водяной, водяной, что сидишь ты под водой, выйди на минуточку, поиграем в шуточку». Круг разбегается (на несколько шагов) и все останавливаются. «Водяной», не открывая глаз, ищет одного из играющих, его задача — определить, кто перед ним. «Водяной» может трогать стоящего перед ним игрока, но глаза открывать нельзя. Если водящий угадал, они меняются местами.</p>		
3.	<p>Игра «Паровоз». Участники стоят в кругу. Ведущий подходит к любому игроку и говорит: "Привет, я - паровоз. Как тебя зовут?" Участник называет своё имя, "паровоз" повторяет. Важно повторять с той же интонацией, с какой произнёс участник. Кто представился, присоединяется к паровозу. Игра продолжается до тех пор, пока все участники не присоединятся друг к другу.</p> <p>Игра "Помоги животным найти дорогу в школу". Игра представляет собой план-схему и набор карточек с различными "письмами". Ребёнок "читает" письмо и показывает путь следования животных из дома до школы. Например, ребёнок говорит: "Если ежик пройдет три шага вперёд, затем два шага в лево, потом пять шагов назад, то придёт в школу".</p> <p>Игра «Дни недели, времена года, месяц». Дети становятся вокруг ведущий называет месяц, а игрок, которому бросают мяч – время года, ведущий называет время года или время суток – игрок чем в это время занимаются люди, дети, природные явления, растения, животные и т.д., ведущий спрашивает: «После какого времени</p>	<p>Цель: развитие пространственно-временных ориентировок.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - восприятия пространства и их словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами). - проработка временных последовательностей обеспечивает точность ориентировки в ходе поисковых действий - определение времени опирается на общепринятую систему мер - эталонов: день, неделя, месяц, год 	40 (мин)

	<p>года наступает...», «Перед каким временем суток бывает...»</p> <p>Игра «Собери неделю»</p> <p>Детям предлагают карточки с написанными днями недели, где не хватает одного или двух названий. На других карточках написано по название одного дня недели, нужно как можно быстро среди них найти не достающую.</p>		
<p>4.</p>	<p>«Хоровод знакомства»</p> <p>Все участники, взявшись за руки, водят хоровод со словами: «Мы по кругу ходим, ходим, познакомиться хотим. Стоят лишь те, кого зовут СЕРЕЖИ (имя одного из играющих). Ну, а мы с Вами – сидим». После этих слов участники, чье имя было названо, остаются стоять, а остальные приседают.</p> <p>Игра «Продолжи предложения»</p> <ul style="list-style-type: none"> - Девочка весело смеялась, потому что.... - Если наступит праздник, то - Собака печально бродила по улице, хотя.... - Мы уехали и забыли полить цветы... - Птицы начали собираться в теплые края, потому что ... <p>Упражнения на установление последовательности событий в цепочке предложений:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Прошло жаркое лето. Наступила осень. Птицы улетают на юг. В лесу стало тихо. - Зимой у зайцев мало еды. Беляк обгладывает в садах кору молодых яблонь. Стволы яблонь оголяются. Они болеют и погибают 	<p>Цель: развитие навыка установления причинно-следственных связей.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - учиться устанавливать связь между одним событием, которое называют причиной, и другим событием, которое называют следствием - обучение выдвижению гипотез, догадок и обсуждение их в небольших группах - находить решение проблемных ситуации - развитие исследовательской активности - развитие воображения и речи 	<p>40 (мин.)</p>

	<p>Рассматривание ситуационных картинок со скрытым смыслом.</p> <p>Игра «Что может произойти, если...»</p> <p>- если положить лед на ладонь, то</p> <p>- если у медведя вырастут крылья, то</p> <p>Составление рассказа по серии картинок.</p> <p>Пословицы и поговорки</p>		
<p>5.</p>	<p>Игра «Узнай эмоцию»</p> <p>На столе картинкой вниз выкладываются изображения эмоций. Дети по очереди берут любую карточку, не показывая ее остальным. Задача ребенка - узнать эмоцию, настроение и изобразить ее в какой-то ситуации с помощью мимики, пантомимики, голосовых интонаций. На первых порах взрослый может подсказать ребенку возможные ситуации, но надо стремиться к тому, чтобы ребенок сам придумал (вспомнил) ту ситуацию, в которой возникает эмоция.</p> <p>Игра «Изобрази эмоцию»</p> <p>Детям предлагается карточки с изображением эмоциональной ситуацией «праздник, плохая оценка, нечаянный подарок и т.д.» Задание тоже, что в первом.</p> <p>Игра «Скульпторы».</p> <p>Для выполнения этого упражнения потребуется пластилин. Детям предлагается представить себя скульпторами и, загадав чувство, создать соответствующую скульптуру. Например, скульптуру «Гнев» или скульптуру «Радость».</p>	<p>Цель: развитие эмоционального интеллекта.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - тренировать понимание эмоциональных проявлений (вербально, невербально) - развивать знания нюансов эмоциональных проявлений по силе. (удовольствие, радость, ликование) - развитие способности ребенка к содержательной трактовке различных эмоциональных состояний на основе метода осознания личного смысла 	<p>40 (мин.)</p>

	<p>Игра «Посмеемся над страхами».</p> <p>Дети вспоминают ситуации, когда им было страшно, и вместе ищут в каждой страшной истории что-то смешное. В конце можно включить запись смеющегося человека и всем вместе похихотать от души.</p>		
6.	<p>Игра «Огонь и лед» - дети встают в круг, по команде «Огонь» - интенсивно движутся всем телом. По команде «Лед» застывают в позе, напрягаясь всем телом. Педагог меняет время выполнения упражнения.</p> <p>Игра «На что похоже настроение»</p> <p>Участники игры по очереди говорят, на какое время года, природное явление, погоду похоже их сегодняшнее настроение. Начать сравнения лучше учителю: «Мое настроение похоже на белое пушистое облачко в спокойном голубом небе, а твое?»</p> <p>Упражнение проводится по кругу. В конце игры дети обобщают – какое же сегодня у всего класса настроение: грустное, веселое, смешное, злое и др.</p> <p>Игра «Опиши друга»</p> <p>Детям предлагается описать своего друга (как зовут, сколько лет, чем интересуется, как любит одеваться, что вместе с ним любит делать и т.д.), если ребенок скажет, что у него нет друга то можно придумать его.</p>	<p>Цель: развитие коммуникативно-личностной стороны речи.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развивать готовность прислушиваться к собеседнику и вести диалог - развивать готовность признать возможность существования разных точек зрения и право каждого на то, чтобы иметь свои собственные, высказать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий 	40 (мин.)
7.	<p>Игра "Собери портфель в школу"</p> <p>Дети сидят в кругу. Первый ребенок говорит: "Я положу себе в портфель..." и называет необходимый в школе предмет. Следующий ребенок повторяет.</p>	<p>Цель: формирование положительного отношения к обучению.</p>	40 (мин.)

	<p>название предмета, который называл предыдущий ребенок и добавляет свой предмет и т.д. последний ребенок повторяет все названные предметы.</p> <p>Игра "Логические пары"</p> <p>Детям раздаются картинки с изображением различных предметов, находящихся в школе и предлагается подобрать из них пары, логически связанные между собой. Объяснить свой выбор: -дневник - оценки, доска - мел, тетрадь - ручка, карандаш - резинка, альбом - краски, парты - класс,- учитель- ученик и т.д.</p> <p>Загадки про школьные принадлежности.</p> <p>Игра «Школьник и дошкольник».</p> <p>Детям предлагается порассуждать, что есть в жизни школьника, а нет у дошкольника. Почему дети ходят в школу, зачем им знания.</p> <p>По ситуационным картинкам определить какие знания нужны (продавцу, шоферу, доктору, спортсмену, повару и т.д.)</p> <p>Интересная история. Придумать историю, как мальчик не хотел идти в школу, и кто ему помог изменить свое мнение.</p>	<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - воспитывать стремление преодолевать трудности - развивать интерес к новым знаниям и умениям, любопытство - развивать веру в свой успех - формировать положительное отношение к школьной жизни, видеть больше плюсов 	
<p>8.</p>	<p>Игра «Гусеница»</p> <p>Команда детей становится друг за другом в колонну, держа соседа впереди за талию. После этих приготовлений, ведущий объясняет, что команда – это гусеница, и теперь не может разрываться. Гусеница должна, например, показать, как она спит; как ест; как умывается; как делает зарядку; все, что придет в голову.</p> <p>Игра «Счёт до десяти».</p>	<p>Цель: формирование мотивационно-ценностных ориентиров.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - относиться с вниманием и уважением к мнению других людей - учиться терпению и самоконтролю 	<p>40 (мин.)</p>

	<p>Ход игры. «Сейчас по сигналу «начали» вы закроете глаза, опустите голову вниз и попытаетесь посчитать от одного до десяти. Но хитрость состоит в том, что считать вы будете вместе. Кто-то скажет «один», другой человек скажет «два», третий скажет «три» и так далее. Однако в игре есть одно правило: слово должен произнести только один человек. Если два голоса скажут «четыре», счёт начинается сначала. Попробуйте понять друг друга без слов.</p> <p>Игра «Что такое хорошо, что такое плохо?»</p> <p>Сюжетные картинки с разными житейскими ситуациями, изображающие хорошие и плохие поступки.</p> <p>Дети берут по одной картинке и объясняют свое отношение к ее сюжету, почему так думают.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - развивать умение рассуждать, делать умозаключения и выводы - развивать эмпатию, сопереживание к проблемам и трудностям других людей - тренировать понимание чувств и эмоций людей в разных жизненных ситуациях 					
<p>9.</p>	<p>Нейрогимнастика</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 «Кулаки-ладошки» 2 «Лайк – кольцо» 3 «Зайчик-кольцо» 4. «Яблоко-червяк» <p>Пальчиковая гимнастика:</p> <table border="1" data-bbox="336 1585 839 1843"> <tr> <td data-bbox="336 1585 587 1753">Дружат в нашей группе девочки и мальчики</td> <td data-bbox="587 1585 839 1753">Пальцы обеих рук соединяются в замок</td> </tr> <tr> <td data-bbox="336 1753 587 1843">С вами мы подружимся</td> <td data-bbox="587 1753 839 1843">Хлопаем в ладоши</td> </tr> </table>	Дружат в нашей группе девочки и мальчики	Пальцы обеих рук соединяются в замок	С вами мы подружимся	Хлопаем в ладоши	<p>Цель: развитие межполушарного взаимодействия</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - улучшает функции долгосрочной памяти; -обеспечивает более быстрое восприятие и обработку информации, которая поступает из окружающего мира; - повышает физическую и умственную работоспособность - снижает утомляемость, которая возникает в конце учебного дня; - предотвращает развитие неврологических 	<p>40 (мин.)</p>
Дружат в нашей группе девочки и мальчики	Пальцы обеих рук соединяются в замок						
С вами мы подружимся	Хлопаем в ладоши						

	<p>Раз, два, три, четыре, пять начинаем считать опять</p>	<p>Пальцы касаются друг друга верхними фалангами, начиная с мизинца</p>	<p>заболеваний, связанных с нарушениями восприятия времени и окружающего пространства.</p>	
<p>Раз, два, три, четыре, пять мы закончили считать</p>	<p>Руки в низ, встряхиваем кистями</p>			
	<p>Рисование двумя руками:</p> <ul style="list-style-type: none"> - обе руки рисуют с лева на право - обе руки рисуют с права на лево -обе руки одновременно рисуют в противоположные стороны (руки меняются местами) - рисуем в воздухе вертикальные, затем горизонтальные восьмерки двумя руками одновременно. <p>Графическая проба «Заборчик».</p>			
<p>10.</p>	<p>Игра "Зеваки"</p> <p>Дети идут по кругу друг за другом, держась за руки. По сигналу "Стоп!" останавливаются, делают 4 хлопка, поворачиваются на 180° и начинают движение в другую сторону. Направление меняется после каждого сигнала. Если ребенок запутался и ошибся, он выходит из игры. Игра может закончиться, когда в игре останется 2-3 ребенка. Они торжественно объявляются победителями.</p> <p>Игра «Корабли и скалы»</p> <p>Описание игры: половина играющих – «корабли», половина – «скалы». «Скалы» рассаживаются на полу, «корабли» закрывают глаза и хаотично двигаются по комнате. При приближении «корабля» «скала» издает шипящий звук, с</p>		<p>Цель: развитие зрительно-моторной и слухо-моторные координации.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие согласованности движений и их элементов в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и двигательного анализаторов -координация в системы «глаз-рука» или «глаз-нога» - контроль двигательной деятельности ориентируясь на слуховое восприятие 	<p>40 (мин.)</p>

	<p>которым «волны накатываются на камень». Цель «скал» – не допустить «кораблекрушение». Потом играющие меняются ролями.</p> <p>Игра «Тень»</p> <p>Один ребенок передвигается по группе, а другой встает за его спиной и изображает его тень повторяя его движения. Тень должна передвигаться в его ритме и повторить нюансы его поведения (настроение, цель и др.)</p>		
11.	<p>Приветствие - дети становятся в круг и каждый здоровается, называет свое имя и движениями показывает какое у него настроение (можно хлопнуть, топнуть, прыгнуть и тд.). Остальные здороваются с ним и повторяют за ним движение его настроения и так идем по всему кругу.</p> <p>Игра «Вежливые слова» Дети рассматривают картинки и придумывают диалог героев используя в речи вежливые слова.</p> <p>Игра «Сборщики» Дети встают парами и берутся за руки, двумя свободными руками они должны выполнить задание: собрать мелкие предметы, передать мяч другой паре или что-то др.</p>	<p>Цель: развитие навыка выстраивания межличностных взаимодействий со сверстниками и взрослыми.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие коммуникативных и социальных навыков - формировать представление о нормах поведения в различных общественных местах -развивать желание помогать и терпеливое отношение к ошибкам и «промахам» других. 	40 (мин.)
12.	<p>Игра «Слепые шаги» На пол педагог из листов бумаги выкладывает дорожку. Ребенку закрывают глаза, и по инструкции педагога ребенок передвигается по этой дорожке делая шаг в нужную сторону.</p> <p>Игра «Съедобное-несъедобное». Ведущий бросает мяч игроку и называет какое-то слово, игрок согласно правилам игры, ловит мяч или нет. Если поймал не по правилам, то сам становится ведущим.</p> <p>Игра «Да и нет не говорите»</p>	<p>Цель: формирование навыков саморегуляции и контроля.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие произвольной саморегуляции - развивать контроль за поведенческими реакциями -тренировать быстроту реакции принятия решений 	40 (мин.)

	По правилам игры ведущий задает вопрос каждому ребенку, но прежде все играющие договариваются о том, как не должны отвечать (да, нет, черное и белое или др.) кто ошибается выходит из игры, пока не останется самый внимательный.	- учиться контролировать соблюдение правил игры.	
13.	<p>Игра: «Угадай кто сказал?» Дети встают вокруг, голящий в центр круга с закрытыми глазами. Каждый из детей говорит какое-то действие, но голящий должен выполнить только то, чье имя ему назвали.</p> <p>«Куда завет колокольчик?» Дети делятся на пары, одному дается колокольчик, а другому закрывают глаза (шарфом). Ребенок с закрытыми глазами идет на звук колокольчика, а ребенок с калильщиком должен показать ему дорогу до стула, двери, черты и т.д. Можно соревноваться с двумя парами. (другим дать дудочку)</p> <p>Игра «Повтори за мной». Дети поочередно придумывают ритм из нескольких звуков (хлопки, стуки, прыжки и т.д.), сосед повторяет за ним и придумывает свой ритм.</p> <p>Назови как можно больше названий животных, насекомых, растений, городов, слова на букву «А, Б, С, Р и т.д.)</p> <p>«Ритм-перевёртыш» - дети садятся по парам, один ребенок обстукивает ритм, а второй повторяет его в обратный ритм (хлопки по предметам, по телу своему или партнера...)</p>	<p>Цель: развитие дифференциацию слухового восприятия, фоненико-фонематического слуха.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие способности определять звучание различных предметов, музыкальных инструментов или голосов из целостной звуковой картины. - тренироваться различать слова по звучанию и смыслу если они отличаются на одну фонему - развитие ориентировки в пространстве на отдельные звуки или инструкции 	40 (мин.)
14.	<p>«Узнай, что нарисовано» Нарисовать рисунок по точкам, опираясь на последовательность цифр возле них.</p> <p>Разложи по цветовым оттенкам картинки. Детям предлагают ряд картинок (5-10) разных цветовых оттенков</p>	<p>Цель: развитие зрительного восприятия</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие зрительно-моторной координации - тренировать классифицировать или 	40 (мин.)

	<p>основных цветов, им нужно разложить их по группе одного цвета, можно разложить одну группу от светлого к темному или наоборот.</p> <p>Игра «Какие цвета на картинках?».</p> <p>Детям дают цветные картинки и карточки с изображенными кружками разного размера и цвета (оттенков), нужно понять на какой картинке есть такие цвета и в таком количестве. (большой кружок означает много такого цвета, маленький цветное пятно небольшое)</p> <p>«Разрезные картинки»</p> <p>«Дорисуй рисунок» - на листе изображено часть рисунка, нужно дорисовать его детали или часть.</p> <p>«Наложенные изображения» - найти и узнать какие предметы изображены и сколько их.</p> <p>«Перепутанные картины» - найти не соответствующие реальности ошибки художника.</p>	<p>группировать по цветовым оттенкам, размеру, форме и др. свойствам предметы или явления.</p> <p>- учить выделять части из целого</p> <p>- дорисовывать зрительный образ предмета</p>	
15.	<p>Дыхательная гимнастика:</p> <p>Четырехфазное дыхание: вдох-задержка дыхания-выдох-задержка дыхания. Каждый интервал выполняется на счет «четыре», педагог отсчитывает каждую фазу. Взрослый командует «Вдох!» и считает «раз, два, три, четыре».</p> <p>Дети сидят на полу и скрестив ноги, спина прямая. Прямые руки вытянуты вперед или в стороны на уровне плеч, ладонями в низ. По команде педагога во время вдоха дети поднимают левую кисть в вверх, одновременно опуская правую в низ. С выдохом правая кисть идет вверх, а левая в низ.</p> <p>Релаксационные упражнения:</p> <p>«Усталые ручки» - дети поднимают руки в соромы, слегка наклоняют корпус вперед. По команде педагога голова, руки падают вниз, колени</p>	<p>Цель: обучение детей расслабляться и восстанавливать энергетический ресурс.</p> <p>Задачи:</p> <p>- обучить детей использовать дыхательные и релаксационные техники для снятия напряжения</p> <p>- учить детей прислушиваться к своим чувствам и ощущениям</p> <p>- помочь детям определить деятельность, при которой можно восстановить свой ресурс</p>	40 (мин.)

	<p>слегка загибаются. Затем дети постепенно и медленно разгибаются. (упражнение повторяется несколько раз)</p> <p>Игра «Солнышко и тучка» - педагог называет «солнышко», а дети расслабляются и «нажаться» на солнце. Педагог называет «тучка», дети «ёжатся» и сжимаются в комочек. Игра повторяется.</p> <p>Беседа на тему: «Какие виды деятельности могут помочь расслабиться, если устал или чувствуешь тревогу, грусть.»</p>		
--	---	--	--

Программа коррекционно-развивающей работы составлена нами так, чтобы любой участник образовательного процесса мог, используя предоставленный инструментарий, приготовить любой вид занятия направленного на развитие восприятия и др. психических функций, а также воспользоваться предложенными нами направлениями психокоррекционной работы.

В программе предусмотрены занятия и задания на различные виды восприятия, развитие эмоционально-волевой и мотивационно-личностной сферы, произвольности ВПФ. Задания на тренировку зрительно-моторной и слухо-моторной координации. Формирование квазипространственных представлений, схемы тела и саматогнозиса. Программой учитывается психофизиологические потребности детей данной нозологической группы, предложен ряд расслабляющих и рефлексивных техник (дыхательная гимнастика), элементы арт-терапии и игротерапии.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Для проверки эффективности коррекционно-развивающей программы, составленной нами для детей младшего школьного возраста с легкой степенью

нарушения интеллектуального развития, нами была проведена контрольный эксперимент с детьми 4 класса обучающимися по ФАОП 7.1 выбранными нами для проведения исследования.

Чтобы подтвердить эффективность проведенной психокоррекционной работы и проследить динамические изменения в развитии восприятия разных модальностей, саматогнозиса, представлений о «схеме тела» своего и окружающих людей нами были проведено повторно диагностическое исследование и сравнительная характеристика полученных результатов.

В диагностическом исследовании был использован нами тот же инструментарий, что и в констатирующем этапе исследования.

1. Методика Р.С. Немова "Чего не хватает на этих рисунках?" (1990) [66, с. 43]
2. Проба В. Поппельрейтера А.В. Семенович (2022) [84, с. 44]
3. Методика Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) «Обследование восприятия ритма» [1, с. 45]
4. Проба «Ферстера» А.В. Семенович (2022) [84 с. 46]
5. Методика «Название частей тела» А.В. Семенович (2022) [84, с. 48]
6. Методика «Проекция локализации прикосновения» А.В. Семенович (2022) [84, с. 47]

Полученные в процессе повторного исследования результаты подверглись количественному и качественному анализу, а также сравнению с данными, полученными до проведения коррекционной работы.

Исследование было направлено на выявление влияния коррекционного воздействия на развитие всех видов восприятия (зрительного, слухового, тактильного и саматогнозиса), свойств восприятия (предметность, структурность, осмысленность, целостность, константность и избирательность). Оценка результатов исследования проводится как на констатирующем, так и на контрольном этапе.

Для плодотворной работы, перед началом исследования детям необходимо создать приятную, доверительную обстановку, установить с ними эмоциональный контакт и завлечь интересной и полезной работой.

Проведем анализ результатов исследования по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова (1990) до и после проведенной формирующего этапа. При повторном проведении диагностической методики "Чего не хватает на этих рисунках?", дети более быстро и уверенно выполняли задание, замечали мелкие детали чаще чем до проведенной психокоррекционной работы. Больше половины исследованных детей показали хорошие результаты, у 25% из них скорость, целостность и осмысленность восприятия объектов была на высоком уровне. Дети, показавшие до психокоррекционной работы результаты ниже среднего 33,3 %, повысили показатели до среднего уровня 41,6%.

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения уровня младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова (1990) до и после проведения формирующего эксперимента

Класс \ Уровень	4 класс (n=12) (до эксперимента)		4 класс (n=12) (после эксперимента)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	0	0	3	25
Выше среднего	5	41,6	4	33,3
Средний	3	25	5	41,6
Ниже среднего	4	33,3	0	0
Низкий	0	0	0	0
Нет результата	0	0	0	0

После формирующего этапа исследования все дети показали значительное улучшение в осознанности воспринимаемых объектов. Это проявлялось в том, что они описывали предмет и объясняли для чего нужна отсутствующая деталь. Знали название всех предметов и их предназначение. В таблице 7 хорошо прослеживается динамика улучшения зрительного восприятия, объем значительно расширился и скорость анализа и синтеза зрительной информации увеличилась.

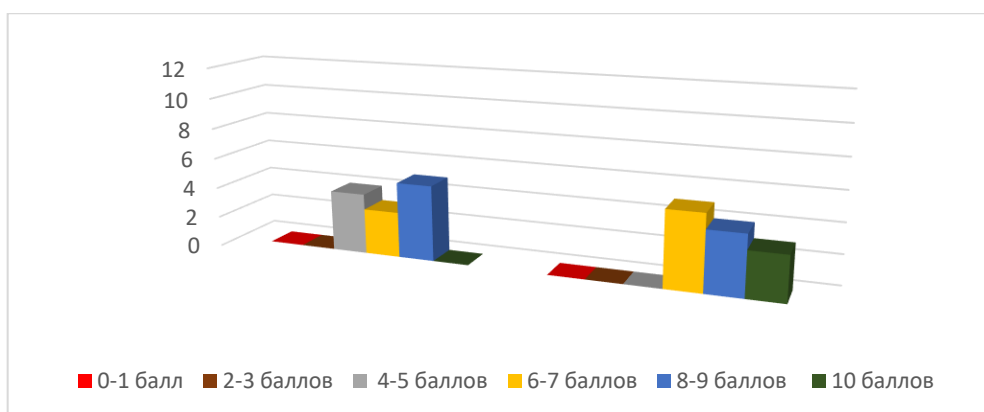


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения уровня скорости, целостности и осмысленности восприятия объектов учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» Р.С. Немова (1990) до и после проведения формирующего эксперимента

На приведённой выше гистограмме 7 четко заметно, что уровень целостности и скорости зрительного восприятия значительно вырос к более высоким показателям. Если до формирующего эксперимента дети показывали результаты ближе к среднему параметру, то после него возросло количество испытуемых ближе к высокому. Это может означать, что младшие школьники с нарушением интеллектуального развития могут сформировать зрительное восприятие ближе к показателям детей с нормой развития.

Проанализируем результаты исследования по методике «Узнавание наложенных изображений (фигуры В. Поппельрейтора)» А.В. Семенович (2022) до и после проведенного формирующего этапа исследования. После проведения психокоррекционной работы все испытуемые младшие школьники смогли безошибочно назвать все наложенные изображения и назвать их, объяснить их предназначение. Дети во время проведения формирующего эксперимента смогли обогатить свой словарный запас, что позволило им точно описать увиденные предметы. Никто из детей не пытался с помощью показа объяснить нахождение увиденного предмета, все предметы

были названы словами, обозначающими их бытовое название и правильно классифицированы по назначению

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения уровня зрительно-образных представлений и избирательности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Узнавание наложенных изображений (фигуры В. Поппельрейтора)» А.В. Семенович (2022) до и после проведения формирующего эксперимента

Уровень \ Класс	4 класс (n=12) (до эксперимента)		4 класс (n=12) (после эксперимента)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	9	75	11	91,6
Средний	3	25	1	8,3
Низкий	0	0	0	0

На таблице 9 видно на сколько была разница в зрительно-образном представлении до и после эксперимента. Дети и раньше показывали достаточно высокие результаты, но после проведения формирующего эксперимента 91,6% испытуемых показали высокий результат и только 8,3% средний.

На ниже представленной гистограмме 8 отчетливо видно, как изменились в положительную сторону результаты исследования до и после психокоррекционной работы из чего можно сделать вывод, что развитие зрительно-образных представлений, избирательности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития при планомерном проведении коррекционно-развивающей работы, вполне способно достигнуть уровня, приближенного к возрастной норме.



Рисунок 8. Гистограмма 8. Сравнительные результаты изучения уровня образных представлений и избирательности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Узнавание наложенных изображений (фигуры В. Поппельрейтора)» А.В. Семенович (2022) до и после проведения формирующего эксперимента

Сравним полученные результаты исследования до и после проведенного формирующего этапа по методике «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006). По результату констатирующего эксперимента мы выяснили, что уровень зрительно-слухо-моторной координации, слухового гнозиса, целостного аудиального восприятия достаточно низкий для возрастной нормы у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. После проведения психокоррекционной работы по результатам контрольного эксперимента выяснили, что изучаемые явления показали рост положительной динамики и более высокий уровень развития заявленных параметров.

На первом этапе исследования по методике «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) точность распознавание простых изолированных ударов после формирующего эксперимента улучшилась на 16,6 процентов, 83,3 % участников исследования показали высокий результат.

Таблица 10. Сравнительные результаты изучения уровня развития зрительно-слухо-моторной координации, слухового гнозиса учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития на первом этапе по методике «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) до и после проведения формирующего эксперимента

Уровень \ Класс	4 класс (n=12) 1 этап (до эксперимента)		4 класс (n=12) 1 этап (после эксперимента)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	8	66,6	10	83,3
Выше среднего	4	33,3	2	16,6
Средний	0	0	0	0
Ниже среднего		0	0	0
Низкий		0	0	0

В таблице 10 показано насколько улучшился результат первого этапа предложенной методики, что говорит о том, что коррекционно-развивающая программа дала свои положительные результаты. Учащиеся легко улавливали и повторяли количество изолированных ударов и находили соответствующую картинку, больше детей выполняли задание их без ошибок.

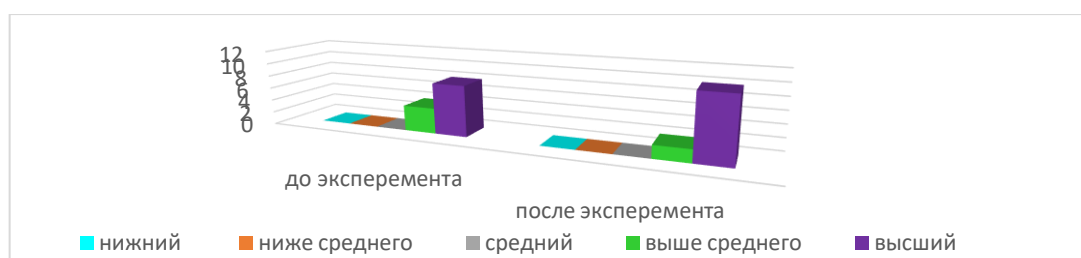


Рисунок 9. Гистограмма 9. Сравнительные результаты изучения уровня развития зрительно-слухо-моторной координации, слухового гнозиса учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития на первом этапе по методике «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) до и после проведения формирующего эксперимента

В соответствии с представленной ниже приведенной гистограммой 9 результаты констатирующего и контрольного эксперимента отличаются в положительную сторону развития слухового восприятия у детей после реализации коррекционно-развивающей программы. Слухо-зрительно-моторная координация у испытуемых на данном этапе также показала положительный рост, что указывает на достаточный анализ слуховой информации и перенесение ее в символический язык (отображение на карточках), что показывает на развитие межанализаторного и межполушарное взаимодействия.

На втором этапе методики «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) точность распознавания серии ударов высокие показатели получились на 25% больше, чем в констатирующим эксперименте, что изменило данные предыдущих показаний на 50% высокий уровень и 50% выше среднего, это подтверждается таблицей 11.

Таблица 11. Сравнительные результаты изучения уровня зрительно-слухо-моторной координации, слухового гнозиса учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития на втором этапе по методике «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) до и после проведения формирующего эксперимента

Уровень \ Класс	4 класс (n=12) 2 этап (до эксперимента)		4 класс (n=12) 2 этап (после эксперимента)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	3	25	6	50
Выше среднего	9	75	6	50
Средний	0	0	0	0
Ниже среднего	0	0	0	0
Низкий	0	0	0	0

Но также можно заметить, что на более сложном задании показания роста положительной динамики замедляются, что может указывать на

слабость слуховой памяти и слухового гнозиса, детям сложнее повторить последовательно поступающие большое количество слуховых сигналов, чем запомнить и повторить единичные более короткие по количеству, удержать в памяти и перевести их на символическую информацию.

В ниже представленной гистограмме 10 наглядно хорошо видно, после проведения психокоррекционной работы с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития высокий уровень выполнения задания увеличился, но показывает только 50% от количества всех испытуемых.

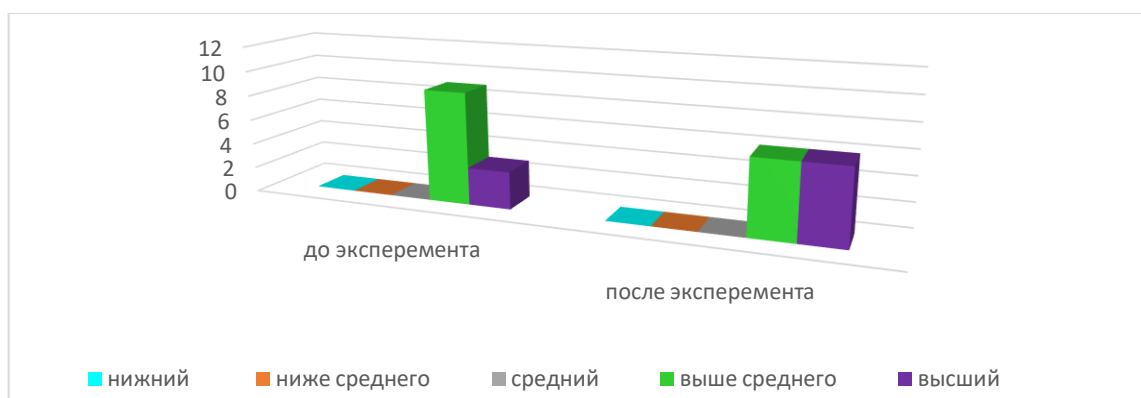


Рисунок 10. Гистограмма 10. Сравнительные результаты изучения уровня зрительно-слухо-моторной координации, слухового гнозиса учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития на втором этапе по методике «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) до и после проведения формирующего эксперимента

На третьем этапе методики «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) распознавание серий акцентированных ударов детям было максимально более сложно, т.к. нужно было отследить не только серию ударов, паузы между сериями, количество и силу, но и найти соответствующую карточку с символическим изображением услышанного. На данном этапе дети чаще отвлекались, усиливалась утомляемость и увеличивалось количество ошибок.

После проведения психокоррекционной работы по представленной нами коррекционно-развивающей программе положительная динамика показала менее эффективные результаты, чем в предыдущих заданиях. Высокий уровень выполнения поставленной задачи показали только 16,6% детей, большая часть испытуемых показала уровень выше среднего 66,6% что показывает на более медленный темп переработки слуховой информации, 16,6% показали дети с средним результатом которые допускали ошибки, но самостоятельно исправляли их. В таблице 12 показано на сколько изменились результаты выполненного задания до и после психокоррекционной работы.

Таблица 12. Сравнительные результаты изучения уровня зрительно-слухо-моторной координации, слухового гнозиса учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития на третьем этапе по методике «Обследование восприятия ритма»

Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) до и после проведения формирующего эксперимента

Класс \ Уровень	4 класс (n=12) 3 этап (до эксперимента)		4 класс (n=12) 3 этап (после эксперимента)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	0	0	2	16,6
Выше среднего	6	50	8	66,6
Средний	6	50	2	16,6
Ниже среднего	0	0	0	0
Низкий	0	0	0	0

На гистограмме 11 наглядно представлены сравнительные результаты изучения слуховой дифференциации серий акцентированных ударов до и после реализации представленной нами коррекционно-развивающей программы, где заметна положительная динамика.

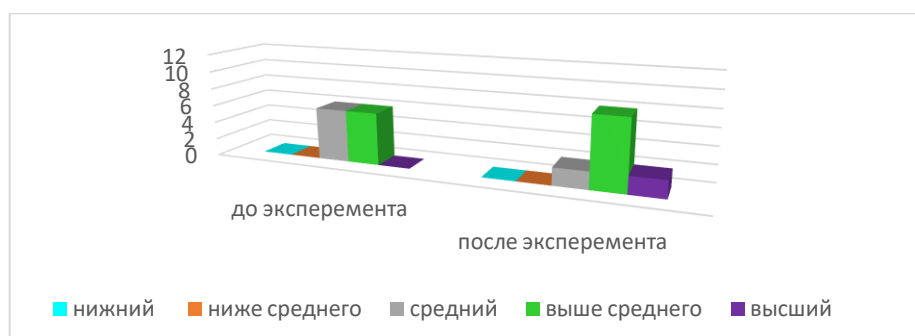


Рисунок 11. Гистограмма 11. Сравнительные результаты изучения уровня зрительно-слухо-моторной координации и слухового гнозиса учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития на третьем этапе по методике «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) до и после проведения формирующего эксперимента

Проведем сравнительный анализ результатов исследования до и после проведенной формирующего этапа по методике «Проба Ферстера» А.В. Семенович (2022). При проведении контрольного исследования по данной методике, дети заметно более уверенно распознавали начертания на тыльной поверхности ладони. После проведения психокоррекционной работы по предоставленной нами коррекционно-развивающей программе скорость и точность распознавание тактильных сигналов и восприятие комплекса тактильных ощущений, анализ и синтез полученной сенсорноперцептивной информации значительно улучшилась.

Исследование правой руки показали, что после формирующего эксперимента на 25% больше исследуемых школьников показали высокий результат проприочувствительности правой руки. Из всех участников эксперимента после коррекционной работы 91,6% показали высокий и приближенный к нему показатели, только 8,3% детей показали средний результат.

Таблица 13. Сравнительные результаты изучения уровня анализа и синтеза сенсорноперцептивной информации и проприочувствительности правой руки учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Проба Ферстера»

А.В. Семенович (2022) до и после проведения формирующего эксперимента

Уровень \ Класс	Правая рука 4 класс (n=12) (до эксперимента)		Правая рука 4 класс (n=12) (после эксперимента)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
высокий	5	41,6	8	66,6
выше среднего	4	33,3	3	25
средний	2	16,6	1	8,3
низший	0	0	0	0

В вышеприведенной таблице 13 показаны результаты исследования тактильного восприятия полученных до и после психокоррекционной работы в которых хорошо заметно положительная динамика развития тактильного восприятия.

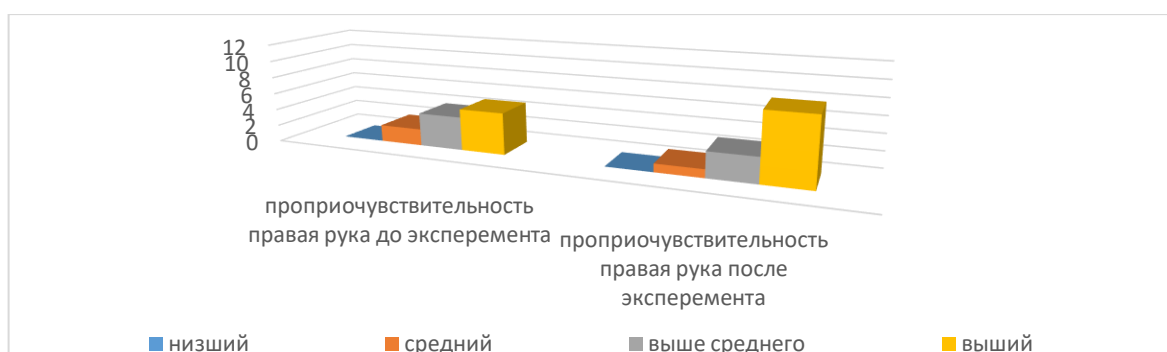


Рисунок 12. Гистограмма 12. Сравнительные результаты изучения уровня анализа и синтеза сенсорноперцептивной информации и проприочувствительности правой руки учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Проба Ферстера» А.В. Семенович (2022) до и после проведения формирующего эксперимента

Гистограмма 12 подтверждает выше представленные пояснения результатов проведенной психокоррекционной работы. Большая часть из участвующих в эксперименте учащихся младшего школьного возраста с нарушения интеллектуального развития показали высокий уровень развития проприочувствительности правой руки.

Дети получившие результаты в констатирующем эксперименте средний и ниже среднего после психокоррекционной работы улучшили свои показатели, только один ребенок из исследуемых показал средний результат.

После изучения тактильной чувствительности правой руки, мы продолжили исследование тактильной чувствительности левой руки. В таблице 14 можно отследить изменение динамики развития проприочувствительность левой руки до и после психокоррекционной работы у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Таблица 14. Сравнительные результаты изучения уровня анализа и синтеза сенсорноперцептивной информации и проприочувствительности левой руки учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Проба Ферстера»

А.В. Семенович (2022) до и после проведения формирующего эксперимента

Класс \ Уровень	Левая рука 4 класс (n=12) (до эксперимента)		Левая рука 4 класс (n=12) (после эксперимента)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	4	33,3	6	50
Выше среднего	5	41,6	5	41,6
Средний	2	16,6	1	8,3
Низший	1	8,3	0	0

На гистограмме 13 наглядно представлены положительные изменения, из чего можно сделать вывод коррекционно-развивающая программа,

проведенная нами, дала позитивный стимул для развития тактильного восприятия, проприочувствительности обеих рук

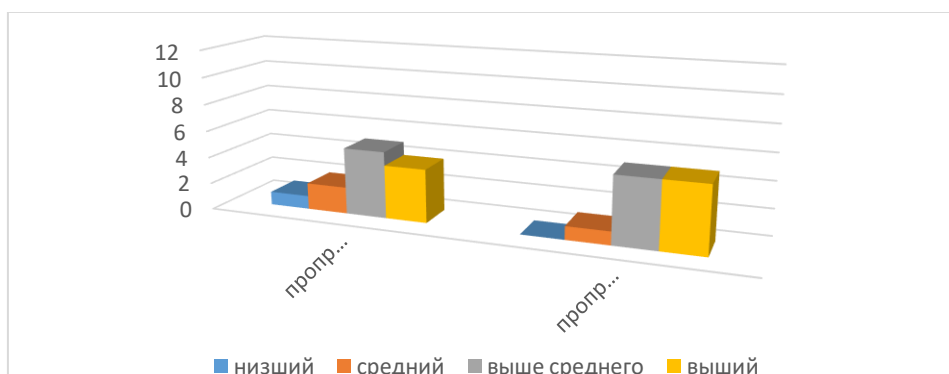


Рисунок 13. Гистограмма 13. Сравнительные результаты изучения уровня развития анализа и синтеза сенсорноперцептивной информации и проприочувствительности левой руки учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Проба Ферстера» А.В. Семенович (2022) до и после проведения контрольного эксперимента

У детей изучаемой нозологической группы бывает нарушено прохождение и распознавание одновременного или последовательного прикосновения к разным точкам на коже, ощущение силы нажатия. Поэтому детям с нарушением интеллектуального развития трудно сопоставить чувственный и зрительный образ, т.е. определить на ощупь нарисованную цифру и сопоставить с написанным или изображенным образом, представить его в воображении.

Сравним полученные результаты исследования до и после проведенного формирующего этапа по методике «*Название частей тела*» А.В. Семенович (2022). Повторное исследование представления о схеме своего тела и уровня развития саматогнозиса показало, что у большей части испытуемых детей высокий и выше среднего уровень развития саматогнозиса 83,3% по сравнению с 58,3% до психокоррекционной работы.

Таблица 15. Сравнительные результаты изучения представлений о «схеме тела» и уровня саматогнозиса учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Название частей тела» А.В. Семенович (2022) до и после проведения формирующего эксперимента

Класс \ Уровень	4 класс (n=12) (до эксперимента)		4 класс (n=12) (после эксперимента)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
высокий	1	8,3	3	25
выше среднего	6	50	7	58,3
средний	3	25	2	16,6
ниже среднего	2	16,6	0	0
низший	0	0	0	0

После формирующего эксперимента участвующие школьники точнее и быстрее стали определять место локализации прикосновений, больше запомнили название частей тела и меньше ошибались при определении сторон своего тела (право/лево, вверху/внизу, на спине/впереди).

В таблице 15 представлены сравнительные результаты до и после проведения с детьми психокоррекционной работы по представленной нами психологической программе коррекции, в которой мы видим позитивные изменения.

На гистограмме 14 мы видим, что уровень высокий и выше среднего заметно увеличились, из 12 испытуемых детей 10 детей после психокоррекционной работы показали высокие результаты, это наглядно показано на рисунке гистограммы. Дети показавшие результаты ниже среднего после психокоррекционной работы по формированию «схемы тела» и саматогнозиса повысили свой уровень на средний, что показывает на позитивное влияние предложенной нами программы.

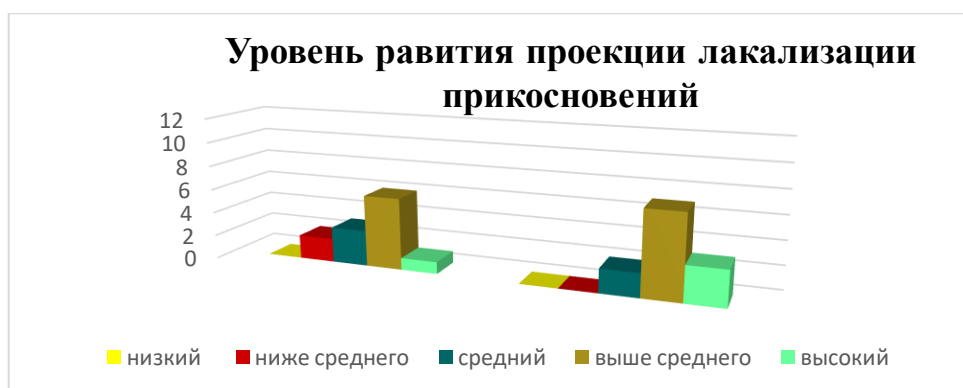


Рисунок 14. Гистограмма 14. Сравнительные результаты изучения представлений о «схеме тела» и уровня саматогнозиса учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Название частей тела» А.В. Семенович (2022) до и после проведения формирующего эксперимента

Перейдем к анализу результатов исследования по методике «**Проекция локализации прикосновения**» А.В. Семенович (2022). При проведении констатирующего эксперимента по методике «Проекция локализации прикосновения» дети показали более высокие результаты, большее количество испытуемых 66,6% показатели были на высоком и выше среднего уровне, лишь 33,3% по сравнению с контрольным экспериментом 50% показатели были средние и ниже. В таблице 15 показано положительная динамика развития представлений о «схеме тела» своего и другого человека, проекция прикосновений была более доступна после психокоррекционной работы по предложенной нами коррекционно-развивающей программе.

Дети быстрее и точнее показывали локальные прикосновение на изображенном человеке, не забывая при этом менять сторону прикосновения на своем теле на противоположную у рисунка.

Умение изменять расположение объекта в абстрактном виде развивает квазипространственные представления, абстрактно-логическое мышления, а также улучшает ориентировку в пространстве.

Таблица 16. Сравнительные результаты изучения тактильного восприятия и локализации прикосновений учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Проекция локализации прикосновения» А.В. Семенович (2022) до и после проведения формирующего эксперимента

Класс \ Уровень	4 класс (n=12) (до эксперимента)		4 класс (n=12) (после эксперимента)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
высокий	1	8,3	2	16,6
выше среднего	5	41,6	6	50
средний	3	25	4	33,3
ниже среднего	3	25	0	0
низший	0	0	0	0

На нижеприведенной гистограмме 15 наглядно показано позитивные изменения в этом процессе, уровень ниже среднего после психокоррекционной работы у испытуемых детей обнулится.



Рисунок 15. Гистограмма 15. Сравнительные результаты изучения тактильного восприятия и локализации прикосновений учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Проекция локализации прикосновения» А.В. Семенович (2022) до и после проведения формирующего эксперимента

Больше детей показали хороший результат, что говорит нам о возможности коррекции при дефиците пространственных и квазипространственных представлений и ориентировки в них.

Все проведенные нами исследования показывают на положительную динамику психокоррекционной работы по разработанной нами коррекционно-развивающей программе и подтверждает, что плановая и разносторонне развивающая коррекционная работа над развитием всех свойств восприятия учащихся младшей школы с нарушением интеллектуального развития дает больше возможности для освоения образовательной программы и социализации учащихся.

Вывод по третьей главе:

1. Анализ результатов проведенного нами исследования показал, что у младших школьников с нарушением интеллектуального развития, все виды восприятия недостаточно развиты для уровня начальной школы. Низкий уровень восприятия может повлиять на трудности при обучении детей математики, письму, чтению, трудовой деятельности, физическому воспитанию, затруднять представления о предметном мире через ощущение веса, размера, пропорций и др. качеств предмета, негативно влиять на взаимодействие с окружающим социумом.

2. Существует множество научных подходов к коррекции восприятия, от телесно-ориентировочного подхода до когнитивно-поведенческого. Независимо с какой стороны происходит коррекционное воздействие на организм ребенка, главное учитывать индивидуальные особенности развития ребенка, а также зону актуального и ближайшего развития, т.к. согласно теории Л.С. Выготского развитие психики аномального ребенка подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормального ребенка.

3. Психокоррекционная работа – это направленная коррекционная деятельность на исправление или компенсацию утраченных, нарушенных, искаженных функций ЦНС и ВПФ. Эта деятельность может проводиться как индивидуально, так и в группе. С детьми с нарушением интеллектуального развития чаще проводится психокоррекционная работа в малых группах или индивидуально.

4. Существует множество направлений и методов психокоррекционной работы которые влияют на разные стороны развивающейся личности: телесно-ориентированное, когнитивно-поведенческое, нейропсихологическое, деятельностное и др. В психокоррекционной работе используют методы арттерапии, кинезиологические и дыхательные упражнения, релаксационные методики, пальчиковая гимнастика и многие другие влияющие не только на развитие и стимуляцию восприятия, но и развитие всех ВПФ организма.

5. Для психокоррекционной работы на развитие всех модальностей восприятия мы подготовили коррекционно-развивающую программу для младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Программа представлена в виде предложенных нами направлений работы, по каждому направлению предлагается перечень методов работы и инструментарий (активные и дидактические игры, элементы арттерапии, пальчиковая и дыхательная гимнастика, нейрогимнастика и т.д.) для максимально разностороннего воздействия на сенсорноперцептивную функцию организма и разные виды восприятия ребенка.

6. После проведения психокоррекционной работы на основе разработанной нами коррекционно-развивающей программы нами был проведен контрольный эксперимент с помощью диагностических методик использованных нами при констатирующем эксперименте, в результате которого мы проанализировали динамику развития восприятия разных модальностей у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

7. После проведения контрольного эксперимента были проанализированы полученные результаты. Мы сравнили их с результатами констатирующего эксперимента по всем отобранными нами диагностическим методикам и определили динамику развития установленных нами параметров, т.е. зрительное, слуховое, тактильное и саматогностическое восприятие.

8. По методике "Чего не хватает на этих рисунках?" Р.С. Немова (1990) и методике «Узнавание наложенных изображений (фигуры Поппельрейтора)» А.В. Семенович (2022) было исследовано зрительное восприятие. По результату констатирующего эксперимента было установлено, что психокоррекционная работа, проведенная нами по предложенной коррекционно-развивающей программе, дала положительную динамику. Больше половины исследованных детей показали хорошие результаты зрительного восприятия, у 25% из них скорость, целостность и осмысленность восприятия объектов стала на более высоком уровне. Развитие зрительно-образных представлений, избирательности восприятия 91,6% испытуемых показали наилучший результат, что на 16,6% больше прежнего результата.

9. По методике «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) было исследовано слуховое (не речевое) восприятие. После проведенной нами психокоррекционной работы дети показали, что нарушение слухового восприятия корректировалось более сложно, чем зрительное. Данная методика представлена в трех этапах постепенно усложнённых заданий на распознавание простых изолированных ударов, серии простых изолированных ударов и распознавание серии акцентированных ударов и представить их в виде графического изображения на карточках, т.е. перенести на символичный язык.

На первом этапе 83,3% участников показали высокий результат, на 16,6% выше предыдущего; на втором этапе положительные изменения были на 25%, но высокий результат показали лишь 50% испытуемых; на третьем этапе всего 16,6% испытуемых показали высокий результат, 66,6% показали выше среднего, положительная динамика составила 16,6%.

10. По методике «Проба Ферстера» А.В. Семенович (2022) было исследовано тактильное восприятие и уровень развития проприочувствительности правой и левой руки, на основании данной методике можно судить о точности передачи проекции прикосновений на кожной поверхности в головной мозг соматосенсорной коры. После проведения психокоррекционной работы дети показали положительную динамику правой руки на 25% испытуемых, левой руки на 8,3%.

11. По методике «Название частей тела» А.В. Семенович (2022) и «Проекция локализации прикосновения» А.В. Семенович (2022) было исследовано тактильное восприятие, саматогнозис и представление о «схеме тела». Повторное исследование по первой методике показало, что большая часть испытуемых учащихся показала высокий и выше среднего уровень 83,3% по сравнению с 58,3% на момент проведения констатирующего эксперимента, а по второй методике на 16,6% испытуемые показали более высокий результат.

12. Проведенная психокоррекционная работа по разработанной нами коррекционно-развивающей программе для младших школьников с нарушением интеллектуального развития дает свои положительные результаты, если коррекцию проводить соблюдать следующие принципам: принцип последовательности; принцип систематичности занятий; принцип закрепления усвоенного материала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы живем в очень ярком, красочном мире, наполненным звуками, окрашенным в разнообразные цвета и их оттенки, с ощущением волнующих нас прикосновений окружающей среды. Запахом цветов, вкусом приятных для нас блюд, ощущением жаркого солнца или приятной прохладой воды, прикосновением мягкой травы к нашему босым ногам или твердых камней на берегу моря. Мы слышим, видим, чувствуем и воспринимаем весь комплекс ощущений окружающего нас мира людей и животных, взаимодействуем с ним и получаем удовольствие от этого.

Получить эти приятные для нас ощущения, эмоции помогает нам процесс восприятия, который представляет собой постоянный и непрекращающийся процесс сбора, анализа и синтеза всей сенсорно-перцептивной информации. Генетически заложенным в нас природой этот процесс жизненно нам необходим и поэтому он на непроизвольном уровне постоянно функционирует для обеспечения безопасности нашего организма, но мы так же можем управлять им для достижений своих жизненных целей и тогда он становится произвольным. Восприятие обладает рядом свойств: предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность (категориальность), апперцепция которые помогают нам увидеть мир во всех его проявлениях и ориентироваться в нем. Основными видами восприятия считаются: зрительное, слуховое, тактильное, вкусовое, обонятельное. Кроме них мы рассматривали восприятие собственного тела или саматогнозис, восприятие пространства и квазипространственные представления (понимание и словесное обозначение пространственных расположений объектов относительно друг друга). Представители гештальтпсихологии выделили ряд принципов восприятия: близости, замыкания, сходства, непрерывности, простоты, фигура-фона.

Множество ученых изучали восприятие с разных сторон: как физиологический, когнитивный, поведенческий, двигательный, нейropsychологический процесс и др. Такие ученые, как И.П. Павлов, И.М. Сеченов, Д.Н. Узнадзе, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Дружинин, В. Вунд, Э. Титчер, К. Коффка, У. Найссер и др.

Процесс восприятия формируется еще внутриутробном развитии плода на ранних стадиях онтогенеза. Учеными доказано, что плод воспринимает внешний мир частично через органы и системы матери (запахи и вкусовые ощущения), но на более позднем сроке беременности он самостоятельно слышит звуки и видит свет через живот мамы, реагирует на них. Новорожденные дети уже испытывают гамму разнообразных ощущений, которые позже объединяются в единый перцептивный образ.

К школьному возрасту дети проходят значительный путь своего развития, также и процесс восприятия с каждым годом усложняется, появляются новые тонкости восприятия (оттенки цветов, звуков, чувственных ощущений), дети уже умеют контролировать и направлять свое внимание на воспринимаемый объект или явление. Конечно, в младшем школьном возрасте у детей все еще недостаточно дифференцирован процесс восприятия, слабость произвольности внимания, эмоциональность, анализ наблюдаемого проводится беспорядочно, отсутствует плановость, системность наблюдения и преобладает случайность и т.д. Дети этой возрастной группы очень активны и любознательны, коммуникабельны и эмоциональны, их познавательный интерес растет с появлением все больших умений и навыков, происходит смена доминирующего вида мышления с наглядно-действенного на абстрактно-логическое.

Восприятие детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития еще более специфично, оно обусловлено индивидуальной особенностью дефекта. Недоразвитие и тотальность органических повреждений ЦНС, головного мозга на ранних стадиях

онтогенеза и до 3х летнего возраста, провоцирует повреждение сенсорноперцептивных систем на разных уровнях прохождения и переработки сигнала, что ведет к искажению и деформации воспринимаемой информации.

Изучением восприятия детей с нарушением интеллектуального развития занимались такие ученые как М.Г. Блюмина (1966), Д.Н. Исаев (2001), С.С. Корсаков (2003), М.С. Певзнер (1973), С.Я. Рубинштейн (2019), Г.Е. Сухарева (1974), и многие др., они выделяли особенности восприятия таких детей: замедленный темп, специфичный анализ и синтез воспринимаемых объектов и явлений, недостаточность дифференцированного восприятия, нарушение ориентации в пространстве, характерна не соответствие возрастной норме развитие свойств восприятия, представлений о собственном теле и др.

Исследование восприятия младших школьников с легкой степенью нарушения интеллектуального развития проводилось нами на базе Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа № 3». В эксперименте приняли участие 12 школьников (коррекционного) класса: учащихся из 4 «А» класса в возрасте 10–13 лет обучающихся по ФАОП 7.1.

В диагностическое исследование восприятия мы провели с помощью выбранных нами валидных методик:

- методика "Чего не хватает на этих рисунках?" Р.С. Немова (1990)
- методика «Проба В. Поппельрейтера» А.В. Семенович (2022)
- методика «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006)
- методика Проба «Ферстера» А.В. Семенович (2022)
- методика «Название частей тела» А.В. Семенович (2022)
- методика «Проекция локализации прикосновения» А.В. Семенович (2022)

В процессе проведения констатирующего эксперимента нами были изучены особенности восприятия детей с легкой степенью нарушения интеллектуального развития. Все проведенные диагностические методики и их интерпретация показали, что уровень развития зрительного, слухового,

тактильного, саматогностического восприятия, сформированности представлений о «схеме тела» около 50% участвующих в эксперименте. Результаты эксперимента показали нам: уровень развития свойств восприятия недостаточный для возрастной нормы; скорость восприятия снижена, представление о «схеме тела» недостаточно сформировано, ориентировка в пространстве и квазипространственные представления ограничены.

На основании проанализированных результатов констатирующего эксперимента нами была создана коррекционно-развивающая программа для младших школьников с нарушением интеллектуального развития, в которой предлагается ряд направлений коррекционной работы и инструментарий для ее реализации.

По каждому направлению предложено несколько методов и упражнений на развитие тех или иных видов восприятия, саматогнозиса и представления о «схеме тела», квазипространственных и пространственных представлений, эмоционального интеллекта, слухо-зрительно-моторной координации и др. программа построена так, что при планировании коррекционной работы можно любому участнику образовательного процесса найти подходящий по целям и задачам занятия инструментарий.

После проведения психокоррекционной работы или формирующего эксперимента по представленной нами программе мы провели контрольный эксперимент с теми же участниками и использовали те же диагностические методики. В контрольном эксперименте мы сравнили полученные результаты до и после психокоррекционной работы.

Сравнительные результаты показали нам, что после психокоррекционной работы младшие школьники с нарушением интеллектуального развития по всем диагностическим шкалам показали положительную динамику.

Высокий уровень зрительного восприятия показала большая часть детей, после формирующего эксперимента он приблизился к 100%;

Результаты развития слухового восприятия показали более сложную картину, детям были предложены три этапа заданий. На первом этапе 83,3% участников показали высокий результат, на 16,6% выше предыдущего; на втором этапе положительные изменения были на 25%, но высокий результат показали лишь 50% испытуемых; на третьем этапе всего 16,6% испытуемых показали высокий результат, 66,6% показали выше среднего, положительная динамика составила 16,6%;

Результаты исследования развития тактильного восприятия и уровня проприочувствительности правой и левой руки. После проведения формирующего эксперимента дети показали положительную динамику правой руки на 25% испытуемых, левой руки на 8,3%.

Результаты исследования саматогнозиса и представление о «схеме тела» после формирующего эксперимента показали, что большая часть испытуемых детей показала высокий и выше среднего уровень 83,3% по сравнению с 58,3% по результатам констатирующего эксперимента.

Таким образом, результаты реализации Психологической программы коррекции восприятия младших школьников с нарушением интеллектуального развития свидетельствуют о положительной динамике. Экспериментальное исследование подтверждает правильность выдвинутой нами гипотезы и дает основание считать цель исследования достигнутой, а задачи реализованными.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М.А., Спиридонова В.Н. «Приемы развития слухового восприятия у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» // Тенденции, перспективы и приоритеты развития научного знания: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 14 ноября 2022г.: Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2022. <https://apni.ru>
2. Афанасьева Р.А. (1996г.) диссертационная работа «Умственное воспитание дошкольников с нарушениями интеллекта в процессе ознакомления с явлениями и объектами неживой природы».
2. Акимова, М.К., Психологическая коррекция умственного развития школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. - М.: Академия, 2000. - 160 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания — СПб. Питер, 2001 — 288 с.
4. Ахутина Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. - Москва: АCADEMIA, 2003. - 59с.
5. Барабанщиков В.А. (2006г.) Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса
6. Барышникова Е.В. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие / Е.В. Барышникова. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман. -пед. ун-та, 2018 – 174 с.
7. Барышникова Е.В. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие / Е.В. Барышникова. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018 – 174 с.
8. Баулина М.Е. Нейропсихология: учебник для вузов / М.Е. Баулина. — М.: Издательство ВЛАДОС, 2018 — 391 с.
9. Богданова А.А. Педагогическая коррекция поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения: автореферат дис.

кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена.
- Санкт-Петербург, 2004. - 20 с.

10. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова; Нац.

исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012 — 526с.

11. Блюмина М.Г. Клинические проявления олигофрении у детей в предшкольном и младшем дошкольном возрасте [Текст] : Автореферат дис. на соискание учен. степени канд. мед. наук / Второй Моск. гос. мед. ин-т им. Н. И. Пирогова. - Москва: [б. и.], 1966

12. Водяха С.А. Психология младшего школьника: учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха. Электрон. дан. – Екатеринбург: 2018

13. Большая Медицинская Энциклопедия (БМЭ), под редакцией Петровского Б.В., 3-е издание <https://бмэ.орг/>

14. Ванюхина Н.В. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие / Н. В. Ванюхина; Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Познание (Институт ЭУП), 2014. – 132 с.

15. Венгер Л.А. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст./Под ред. А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца. -М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж,1995. -144с.: ил.

16. Веккер Л.М. Психические процессы: В 2 т. / Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. - Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974-. - 22 см.

17. Виноградова Л.Д. (1985г.) «Практикум по психологии умственно отсталого ребёнка»

18. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии . -- М.: Просвещение, 1973

19. Выготского Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. теории и истории психологии/Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1982. — 488 с, ил. (Акад. пед. наук СССР).

20. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ по ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999г. – 536с.
21. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991. —94 с: ил - книга / Учебник по педагогике
22. Громова Ч.Р. Развитие психических процессов младшего школьника: Учебно-методическое пособие. – Казань: КФУ, 2012 – 36с.
23. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1972. – 284с.
24. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер — «Издательство АСТ», 1996
25. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология ощущений и восприятия: хрестоматия / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии; под ред.: Ю. Б. Гиппенрейтер. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва: АСТ: Астрель, 2009. - 687
26. Гозова А.П. Психологическое изучение аномальных детей. // Дефектология. 1983. №6. - С.3-16.
27. Гусев А.Н. Общая психология: в 7 т.: учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. Б.С. Братуся. Т.2: Ощущение и восприятие /А.Н. Гусев - М.: Издательский центр "Академия", 2007. - 416 с.
28. Ефремова О.И. Психология развития: учебное пособие для студентов педагогических институтов / О.И. Ефремова, Л.И. Кобышева ; рец. И.В. Чельшева, Т.Д. Молодцова, В.С. Шаповалова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 195 с.
29. Диянова З.В. Познавательные процессы: очерки по общей психологии: учеб. пособие для студентов учеб. заведений, обучающихся по направлению и специальностям "Психология" / З. В. Диянова, Т. М. Щеголева; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Иркутский гос. ун-т". - 2-е изд., испр. - Иркутск: Иркутский гос. ун-т, 2006 (Иркутск : РИО Иркут. гос. ун-та). -173с.
30. Дубровиной И.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для вузов. / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Просвещение, 2003. - 480 с.

31. Дудьев В.П. Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / В. П. Дудьев. – Барнаул: АлтГПУ, 2020 – 360 с.
32. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. Для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995. — 112 с.
33. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность / М.: Избранные психологические труды: в 2 томах / А.В. Запорожец. – Москва: Педагогика, 1986. - Том 1 : Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – Москва: Педагогика, 1986
34. Зинченко В.П. Редактор: Назаров А. И., Щедрина Т. Г. Издательство: Центр гуманитарных инициатив, 2018 г
35. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста: Учебник для вуз о в . - СПб.: СпецЛит, 2001.-463 с
36. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.
37. Калинина Т.В., Ладыкова О.В., Маркеева, М.В., Смирнова Т.С. Учебно-методическое пособие «Возрастно- психологическое консультирование». – Арзамас: АГПИ, 2012- с.
38. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. -- метод. пособие / Составитель Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. –121с.
39. Катаева А.А. Стебелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студентов педагогических вузов. -Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998г.
40. Карпинская В.Ю. (2021г.) диссертация «Психофизика перцептивных иллюзий»
41. Кравков С.В. Психология ощущений и восприятия. Хрестоматия по психологии. М., 1999 С. 242-249
42. Каффеманас Р.Б. Исследование осязательного восприятия у аномальных детей разных категорий //Дефектология. 1991.
43. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч-- метод. пособие / Составитель Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. 121 с.

44. Колосова Т.А. (2012г.) Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков М.: КАРО, 2012. — 180 с.:
45. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: Теория и методы: Учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 381 с.
46. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002— 480 с.
47. Кузнецова М.В. педагог-психолог, учитель начальных классов Сызранского филиала ГБС(К)ОУ № 2 г. Жигулевск (под общей редакцией Е.В. Брытковой, методиста высшей квалификационной категории ЦСО СО) 2015г.
48. Кураев Г.А., Пожарская Е.Н. Возрастная психология: Курс лекций. -- Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ, 2002. - 146 с.
49. Лассан Л.П. (2008г.) «Влияние латерализации локального поражения головного мозга на психические функции детей школьного возраста» <https://cyberleninka.ru>
50. Лебедева Е.Н. (2001г.) диссертационная работа «Коррекционно-педагогическая работа с умственно отсталыми дошкольниками в процессе ознакомления со звуками окружающей действительности»
51. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма [Текст]: начальные проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. - Москва: Просвещение, 1991. - 96с.; 20 см.;
52. Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. — М.: Издательский центр «Академия», 2003 - 320 с.
53. Леонтьев А.Н. Образ мира (а.Н.Леонтьев Избранные психологические произведения в 2-х тт. Т.2. М., Педагогика, 1983.С.251- 261).

54. Логвиненко А.Д. Психология восприятия: Учеб.метод. пособие для студентов фак. психологии гос. ун-тов / А. Д. Логвиненко; Науч.-метод. каб. по заоч. и веч. обучению МГУ им. М. В. Ломоносова. - М. : Изд-во МГУ, 1987.
55. Лубовский В.И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / В. И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005 — 464 с.
56. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
57. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. — СПб. Питер, 2006 — 320 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»)
58. Люблинская А.А. Детская психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. - Москва: Просвещение, 1971. - 415 с. : ил.; 22 см.
59. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов – СПб, Питер, 2007.
60. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб. Речь, 2006 – 400 с.
61. Микадзе Ю.В. Нейрофизиология детского возраста Питер 2008г.
62. Миракян А.И. Психология пространственного восприятия / А.И. Миракян. - Ереван: Айастан, 1990. - 205с.
63. Метиева Л.А., Удалова Э. Я. Развитие сенсорной сферы детей. Пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова - М.: Просвещение, 2009
64. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.
65. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001
66. Немов Р.С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 394 с.

67. Носуленко В.Н. Психология слухового восприятия / В.Н. Носуленко; Отв. ред. Б.Ф. Ломов; АН СССР, Ин-т психологии. - М.: Наука, 1988. - 214 с.
68. Павловой Н.Н., Руденко Л.Г. Комплект материалов Психологическая диагностика и коррекция в раннем возрасте (2,5-3 года) (Методическое пособие + Материалы для диагностики и коррекции)
69. Панова О.В. Учебного пособия «Игра, (Игротерапия)» для обучающихся с умственной отсталостью 3 класса - Панова О.В., к.пед.н., методист ЦСО СО
70. Пишчек М. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: Учебное пособие/ Науч. ред. М. Пишчек/ Пер. с польск. — СПб. Речь, 2006 276
71. Першина Н.А. 1999г. диссертационная работа «Коррекция отклонений в процессах восприятия, понимания и употребления тактильно-кинестезических знаков невербального общения у умственно отсталых детей»
72. Переслени Л.И. Закономерности приема и переработки сенсорной информации у детей с интеллектуальной недостаточностью: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.10. - Москва, 1983. - 340 с. : ил.
73. Певзнер М.С. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности / М.С. Певзнер, Л.И. Ростягайлова, Е.М. Мастюкова. - М.: Педагогика, 1982. - 104 с.
74. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. – М.: Просвещение, 1968. – 158с.
75. Петровой В.Г, Беляковой И.В. Психология умственно отсталых школьников. Учебное пособие, часть I, II / Под ред. Петровой В.Г, Беляковой И.В. – М.: Академия, 2002. – 160с.
76. Прокопенко В.Т., Трофимов В.А, Шарок Л.П. Психология зрительного восприятия/ Учебное пособие. - СПб: СПбГУИТМО, 2006 – 73с.
77. Романова М.В. Общая психология: познавательные процессы: учеб.-метод. пособие / М. В. Романова. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2019 – 64 с.
78. Романова И.А. «Методические рекомендации для специалистов по использованию методики «Психомоторная коррекция» в условиях дневного стационара». <https://www.defectologiya.pro>

79. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. №2111 «Дефектология». — 3-е изд., перераб. и доп.—М.: Просвещение, 1986. —192 с.
80. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб,: Питер, 2019г. – 713с.
81. Савина Е.А. Введение в психологию. Курс лекций /Главный редактор А.П. Олейникова. -- М: «Прометей» МПГУ, 1998. — 252 с.
82. Свиридова А.А. Развитие чувства ритма как средство гармоничного становления личности ребенка / А.А. Свиридова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 5 (347). — С. 352-354. <https://moluch.ru>.
83. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие/ Н.Я. Семаго. — М.: Айрис-пресс, 2007. — 112 с.
84. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2007. 474
85. Слепович Е.С. Психологическая коррекция отклонений в развитии у детей: пособие для педагогов-психологов учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования на уровне общего среднего образования / Е. С. Слепович; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. — Минск: Национальный институт образования, 2021 —184с.
86. Смирнов С.Д. Психология и педагогика в высшей школе: учеб. пособие для вузов / С.Д. Смирнов. — 3-е изд., пер. и доп. — М.: 2019 — 352 с.
87. Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений и предметов. – М.: Просвещение, 1966. – 224 с.
88. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. Альбома «Нагляд. материал для обследования детей» Е. А. Стребелева, Г. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2004.
89. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. - М.: Владос, 2001. – 184с.

90. Сухарева Г.Е Лекции по психиатрии детского возраста. Избранные главы Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 1974. – 320 с.
91. Обухова Л.Ф. Детская психология [Текст] : Теория, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. - 3-е изд., стер. - Москва: Тривола, 1998. - 351 с.
92. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И. В. Имедадзе. — М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004 — 413 с: ил. (Серия «Живая классика»).
93. Усанова О.Н. Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: традиции и инновации: Сб. материалов 11 Международной междисциплинарной научной конференции, 22-23 октября 2020г. / Под общ. ред. О.Н. Усановой.-М.: Когито-Центр-Московский институт психоанализа, 2020.-461с.
94. Хомской Е.Д. Нейропсихология: Хрестоматия. 3-е изд. / Под ред. Е.Д. Хомской — СПб.: Питер, 2011. — 992 с.:
95. Чирво А.Ю. Совершенствование произносительной культуры младших школьников в условиях воздействия средств массовой информации (2009г.) <https://docs.yandex.ru/>
96. Шаповалова О.Е. Практикум по специальной психологии / О.Е. Шаповалова - Биробиджан, 2000. - 80 с.
97. Швецов А.Г. Анатомия, физиология и патология органов слуха, зрения и речи: Учебное пособие. — Великий Новгород, 2006. – 68 с.
98. Шипова Л.В. – Основы психологии детей с умственной отсталостью Саратов, 2017 – 80 с.
99. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007 — 384 с.
- 100/ Элькин Д.Г. Восприятие времени / Акад. пед. наук РСФСР. О-во психологов. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. - 311 с.

Приложение 1

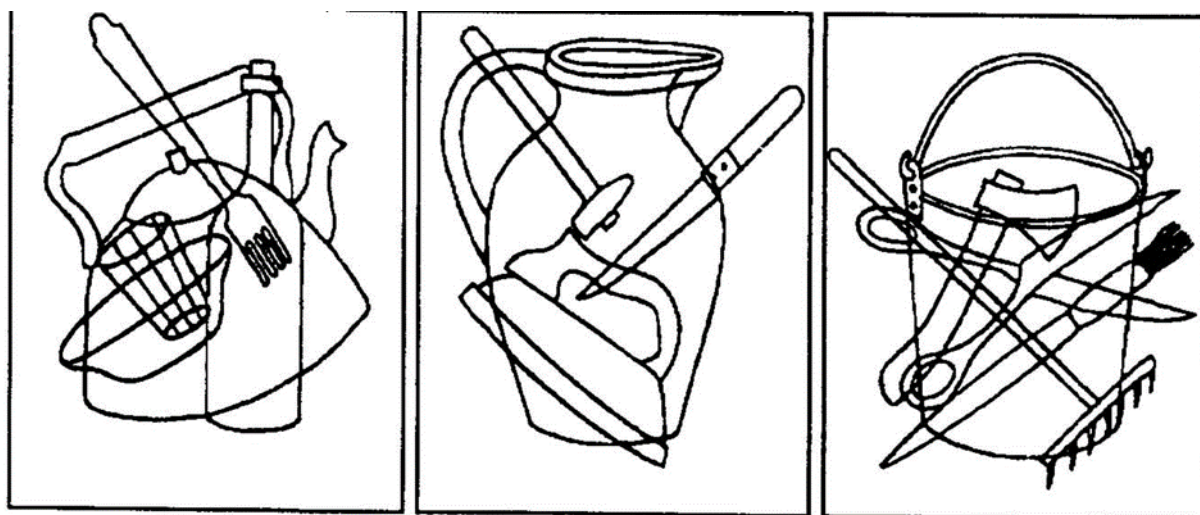
Таблица 1. Состав испытуемых 4 класса, принявших участие в экспериментальном исследовании

№	И.Ф. обучающегося	Информация об испытуемых			
		Класс	Дата рождения	Возраст	Заключение ПМПК
1	Виталий В.	4 «А»	11.06.2010	12	УО легкой степени тяжести
2	Анна К.	4 «А»	04.08.2011	11	УО легкой степени тяжести
3	Михаил Л.	4 «А»	25.06.2011	11	УО легкой степени тяжести
4	Данил М.	4 «А»	18.01.2012	10	УО легкой степени тяжести
5	Степан В.	4 «А»	07.09.2010	12	УО легкой степени тяжести
6	Артем П.	4 «А»	20.04.2012	10	УО легкой степени тяжести
7	Владислав П.	4 «А»	18.05.2011	11	УО легкой степени тяжести
8	Руслан С.	4 «А»	28.09.2009	13	УО легкой степени тяжести
9	Владимир С.	4 «А»	02.10.2011	11	УО легкой степени тяжести
10	Виктория У.	4 «А»	04.08.2011	11	УО легкой степени тяжести
11	Арсений Ш.	4 «А»	30.10.2012	10	УО легкой степени тяжести
12	Геральд Ш.	4 «А»	05.01.2011	11	УО легкой степени тяжести

Иллюстративный материал к методике «Чего не хватает на этих рисунках?» В.Р. Немова (1990)



Иллюстративный материал к методике «Узнавание наложенных изображений (фигуры Поппельрейтора)» А.В. Семенович (2022)



Иллюстративный материал к методике «Проекция локализации прикосновения» А.В. Семенович (2022)

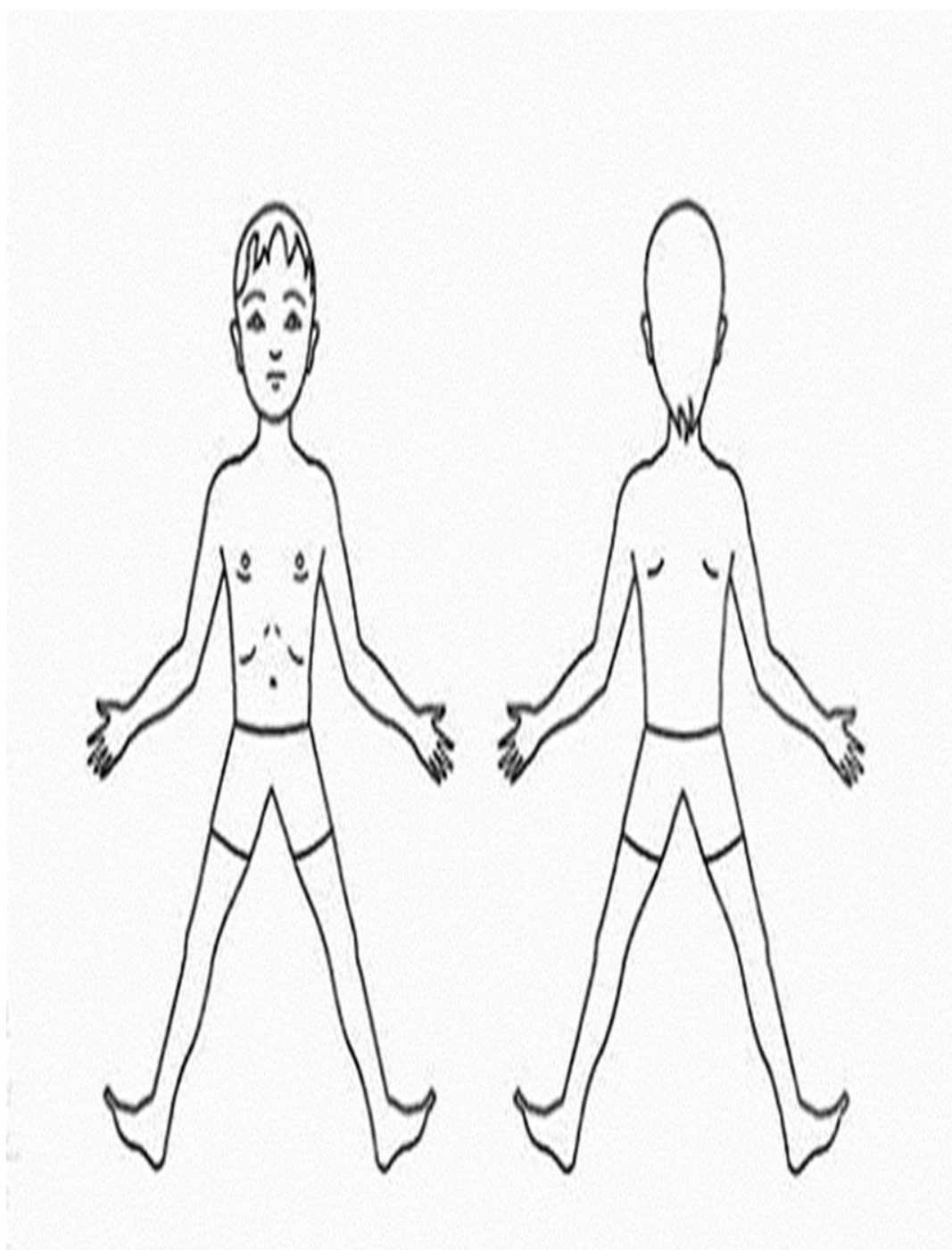


Таблица 2. Результаты изучения уровня скорости воспринимаемых объектов, целостности и осмысленности учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» В.Р. Немова до формирующего эксперимента

	И.Ф. обучающегося	Время затраченное	Количество найденных ошибок	Баллы
1	Виталий В.	36	0	5
2	Анна К.	32	0	7
3	Михаил Л.	30	0	8
4	Данил М.	35	0	7
5	Степан В.	34	0	7
6	Артем П.	30	0	8
7	Владислав П.	30	0	8
8	Руслан С.	37	1	5
9	Владимир С.	38	1	5
10	Виктория У.	29	0	8
11	Арсений Ш.	38	2	4
12	Геральд Ш.	37	2	4

Таблица 3. Результаты изучения зрительно-образных представлений и избирательности восприятия учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Проба Поппельрейтера»

А.В. Семенович (2022) до формирующего эксперимента

	И.Ф. обучающегося	Количество найденных предметов	уровень
1	Виталий В.	9	Средний
2	Анна К.	12	Высокий
3	Михаил Л.	11	Высокий
4	Данил М.	12	Высокий
5	Степан В.	12	Высокий
6	Артем П.	8	Средний
7	Владислав П.	12	Высокий
8	Руслан С.	9	Средний
9	Владимир С.	12	Высокий
10	Виктория У.	12	Высокий
11	Арсений Ш.	12	Высокий
12	Геральд Ш.	11	Высокий

Таблица 4. Результаты изучения уровня слухо-зрительно-моторной координации, слухового гнозиса и дифференциации ударов по силе и продолжительности учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Обследование восприятия ритма» Е.Э. Артемовой (2005) и Е.Ф. Архиповой (2006) до формирующего эксперимента

	И.Ф. обучающегося	изолированные удары: а) //б) /// в) //// г) ////	серии простых ударов: а) // // // // // б) /// /// в) //// //// г) /// /// ///	серии акцентированных ударов: а) UU/б) // в) //UU// г) /U//	баллы
1	Виталий В.	3	3	2	8
2	Анна К.	4	4	2	10
3	Михаил Л.	4	3	3	10
4	Данил М.	4	3	3	10
5	Степан В.	4	3	3	10
6	Артем П.	4	3	2	9
7	Владислав П.	4	4	3	9
8	Руслан С.	3	3	3	9
9	Владимир С.	4	4	2	9
10	Виктория У.	4	4	3	11
11	Арсений Ш.	3	3	2	8
12	Геральд Ш.	3	3	2	8

Таблица 5. Результаты изучения сформированности схемы своего тела у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Проба Ферстера»

А.В. Семенович (2022) до формирующего эксперимента

	И.Ф. обучающег ося	Правое рука				Левая рука			
		Треуг ольни к	крес т	кружо к	циф ра	треуг ольни к	крес т	кружо к	циф ра
1	Виталий В.	+	+	+	+	+	+	+	+
2	Анна К.	-	+	+	-	-	+	-	-
3	Михаил Л.	+	+	+	-	+	+	+	-
4	Данил М.	-	+	+	-	-	+	+	-
5	Степан В.	+	+	+	+	+	+	+	+
6	Артем П.	-	+	+	-	-	+	+	-
7	Владислав П.	+	+	+	-	+	+	+	-
8	Руслан С.	+	+	+	-	+	+	+	-
9	Владимир С.	+	+	+	+	-	+	+	-
10	Виктория У.	+	+	+	+	+	+	+	+
11	Арсений Ш.	+	+	+	-	+	+	+	-
12	Геральд Ш.	-	+	+	-	-	+	+	-

Таблица 6. Результаты изучения точности локализации прикосновения на своем теле учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Название частей тела»

А.В. Семенович (2022) до формирующего эксперимента

	И.Ф. обучающегося	Проекция локализации прикосновения.					
		Правое плечо	Левый локоть	Правая коленка	затылок	поясница	Левая голень
1	Виталий В.	+	+	+	+	-	+
2	Анна К.	+	+	+	+	+	+
3	Михаил Л.	+	+	+	-	-	+
4	Данил М.	+	+	+	+	-	-
5	Степан В.	+	+	+	-	+	+
6	Артем П.	+	-	+	+	+	+
7	Владислав П.	+	+	+	+	-	-
8	Руслан С.	+	+	+	+	+	+
9	Владимир С.	+	-	+	+	-	-
10	Виктория У.	+	+	+	-	+	+
11	Арсений Ш.	+	+	+	+	+	+
12	Геральд Ш.	+	+	+	-	+	+

Таблица 7. Результаты изучения представления о «схеме тела» в нарисованном человеке учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития методике «Проекция локализации прикосновения» А.В. Семенович (2022) до формирующего эксперимента

	И.Ф. обучающегося	Проекция локализации прикосновения.					
		Правое ухо	Левое плечо	Правая лопатка	Левое бедро	Левая кисть	Правая голень
1	Виталий В.	+	-	+	+	-	+
2	Анна К.	+	+	+	-	+	+
3	Михаил Л.	+	+	+	-	-	+
4	Данил М.	+	+	+	+	-	-
5	Степан В.	+	+	+	-	+	+
6	Артем П.	+	-	+	+	+	+
7	Владислав П.	+	+	+	+	-	-
8	Руслан С.	+	+	+	+	+	+
9	Владимир С.	+	-	+	+	-	-
10	Виктория У.	+	+	+	-	+	+
11	Арсений Ш.	+	+	-	+	+	+
12	Геральд Ш.	+	+	-	-	+	-