

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

Ханьжина Анастасия Игоревна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЗРИТЕЛЬНОГО
ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

доктор психол. наук, доцент Е.А. Черенева
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.2026 Е.А. Черенева
(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. мед. наук, доцент В.Ю. Потылицина
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.2026 В.Ю. Потылицина
(дата, подпись)

Обучающийся Ханьжина А.И.

(фамилия, инициалы)

А.И. Ханьжина 30.05.2026
(дата, подпись)

Красноярск, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ...	7
1.1 Проблема изучения восприятия в психологии	7
1.2. Специфические закономерности формирования зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра	13
1.3 Современное состояние изучения зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра	23
Выводы по первой главе:	29
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	31
2.1. Организация, методы и методики исследования зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	31
2.2. Особенности зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	37
Выводы по второй главе:	47
ГЛАВА 3. ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	49
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции зрительного восприятия детей с расстройствами аутистического спектра	49
3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	55
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ	66
Выводы по третьей главе	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	82
ПРИЛОЖЕНИЕ	94

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Данное исследование является актуальным, поскольку расстройство аутистического спектра в современном мире встречается намного чаще, нежели раньше. Аутизм, в целом, представляет большой интерес для специалистов, так как является pervasive расстройством и неглубоко изученным. Опираясь на современные эпидемиологические данные, распространённость расстройств аутистического спектра оценивается в диапазоне от 1 до 2 случаев на 1000 детей. А изучив доклад Всемирной организации здравоохранения, можно сделать вывод по результатам исследований, о том, что глобальная распространённость расстройств аутистического спектра составляет 62 случая на 10 000 человек. Проблема изучения восприятия в контексте расстройства аутистического спектра, является недооцененной, вследствие чего исследований на данную тему крайне мало. Теоретическая и практическая значимость исследования, определяются недостаточными знаниями в сфере изучения особенностей зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с данным расстройством.

Средний дошкольный возраст, в контексте влияния восприятия на деятельность ребенка, является важным периодом, поскольку в это время закладываются основы познавательной деятельности, в целом. Восприятие, это базовый психический процесс, который является фундаментом для других высших психических функций, соответственно его изучение представляет собой значимую ступень в психологии. Сформированность перцепции у детей дошкольного возраста нельзя недооценивать, так как именно этот аспект помогает детям изучать окружающий мир полностью. А зрительная перцепция, закрывает собой 90% информации и представления о мире.

Нарушения зрения, визуальной обработки информации и конечно, зрительного восприятия является массовой проблемой при расстройстве аутистического спектра. Практически невозможно представить, как видят этот мир дети с данным расстройством, так как характер искажения зрительной

перцепции довольно широкий и часто отличается у каждого ребенка. Изучение зрения и процесса обработки визуальной информации у детей с расстройствами аутистического спектра неудовлетворительно. Большинство детей могут иметь нарушения зрительного анализатора, от близорукости и дальновзоркости, до косоглазия и амблиопии, соответственно, это может повлечь за собой различные изменения в обработке зрительной информации.

Обработка зрительной информации у детей с расстройствами аутистического, часто значительно отличается от нормотипично развивающихся детей, что влияет на жизнедеятельность детей в целом. Осложняется процесс их социализации, поскольку трудности с обработкой зрительной информации, недостаточный уровень объединения отдельных элементов в целое, избирательное и исключительное внимание – вместе, все это препятствует эффективному взаимодействию с обществом и окружающим миром. Соответственно, изучение особенностей зрительного восприятия способствует улучшению качества жизни детей с расстройствами аутистического спектра и их семей. Это позволяет им более эффективно адаптироваться в обществе, успешнее обучаться и достигать более высокого уровня самостоятельности.

В последнее время всё больше говорят о том, что вокруг «чистого» клинического синдрома существует множество случаев, которые схожи по своим проявлениям, но не всегда точно соответствуют одной клинической картине. Исследований, направленных на непосредственное изучение особенностей зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра, катастрофически мало, что придает нашему исследованию уникальность и актуальность. Тема детского аутизма активно привлекала внимание отечественных специалистов примерно с конца 60-х годов. Исследованием детей с аутизмом занимались такие исследователи, как например С.С. Мнухин, Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, В.М. Башина, Г.Е. Сухарева, К.С. Лебединская, А.Е. Зеленецкая и др.

Гипотезой исследования: послужило предположение о том, что особенностями зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра являются: отставание от уровня нормативного развития, его фрагментарность, нарушение обработки зрительной информации, проблемы синхронизации информации от разных органов чувств во времени и другие. Разработанная нами программа окажет положительное влияние на развитие зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Цель исследования: изучить особенности зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра; теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы психологической коррекции зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Объект исследования: зрительное восприятие детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: психологическая коррекция зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В соответствии с целью поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме изучения зрительного восприятия детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра;
2. Выявить и изучить особенности зрительного восприятия детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра;
3. Разработать психологическую программу коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Методы исследования были определены целью и задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические методы, которые включали в

себя: аналитический обзор литературы, систематизацию научных представлений по проблеме исследования. Также применялись практические методы, такие как наблюдение и измерение результатов.

Методики диагностики:

Методика «Разрезные картинки». Автор: С.Д. Забрамная. Возрастной диапазон: 2.5-7 лет

Методика «Доска форм Сегена». Автор: Э. Сеген. Возрастной диапазон: с 3-х до 7-ми лет.

Методика «Выявление графического навыка» (1999) Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков

Теоретическая значимость. Во время работы над данным исследованием было получено более глубокое и обширное представление о том, как устроено зрительное восприятие детей с расстройствами аутистического спектра, то, как оно влияет на жизнедеятельность ребёнка.

Этапы проведения исследования.

1. Аналитический. Изучение и анализ трудов по проблеме исследования. На этом этапе были заложены теоретические и методологические основы работы, определены цели и задачи исследования, а также его объект и предмет.

2. Практический. На этом этапе был проведён констатирующий эксперимент и анализ полученных результатов исследования.

3. Заключительно-обобщающий. Систематизировались и обобщались результаты исследовательской работы, уточнялись выводы по проведенной работе.

Структура и объем работы: работа состоит из титульного листа, введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Проблема изучения восприятия в психологии

Как известно, такой психический процесс, как восприятие является одним из ключевых в человеческой психике. Оно позволяет нам интерпретировать и осмысливать информацию, поступающую из окружающего мира. Этот процесс начинается с получения сенсорных сигналов и заканчивается формированием осознанного представления о мире. Другими словами, восприятие мира вокруг нас является отправной точкой для психических процессов, а, следовательно, его изучение представляет собой одну из ключевых задач психологии.

Значимость восприятия в структуре познавательных процессов можно объяснить двумя аспектами. Во-первых, непосредственное и чувственное восприятие действительности имеет огромное значение для организации практической деятельности человека. Во-вторых, перцептивные процессы являются основой для развития мышления, что отмечали еще философы [19].

Психическое развитие личности неразрывно связано с формированием культуры восприятия. В процессе познания окружающей действительности и взаимодействия с ней, мы сталкиваемся с предметным миром. Восприятие включает в себя процессы опознания, понимания и осмысления объектов, явлений и ситуаций, а также отнесение их к конкретным категориям, типам.

В течение долгого времени многие ученые пытались разобраться в глубинных основах и механизмах восприятия, каждый из которых придерживался разных теоретических моделей. Среди известных зарубежных исследователей можно выделить: Ж. Пиаже, У. Найссер, Дж. Гибсон, Дж. Брунер, К. Лоренц, М. Вейтгеймер, Н. Винера, В. Вундт, и другие. Среди отечественных ученых занимающихся данной проблемой были: Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Б. Г. Ананьев, И. П. Павлов, Ю. В. Микадзе. Каждый ученый стремился сформулировать определение данного понятия, которое полностью отражало бы его

значимость и давало бы исчерпывающее описание такого процесса как восприятие.

Относительно природы восприятия, высказывались в своей книге Б. М. Величковский, В. П. Зинченко и А. Р. Лурия. По их мнению, наиболее верно этот аспект рассматривался в ленинской теории отражения, которая рассматривала психику, как отражение объективной и существующей действительности.

Согласно данной теории, по которой восприятие представляет собой наглядно-чувственную форму психического отражения. Восприятие представляет собой лишь начальный этап познания, на который затем накладывается следующий уровень – отображение мира в абстрактно-логических или теоретических формах. «Человек, – по словам В. И. Ленина, – не мог бы биологически приспособиться к среде, если бы его ощущения не давали ему объективно-правильного представления о ней».

Эта теория выражает несогласие, относительно идеалистической трактовки восприятия, в основе которой заложено мнение, о том, что наше восприятие и ощущения лишь символы, условные знаки. Мир, это совокупность субъективных ощущений и образов человека, так высказывались философы Д. Юм, И. Кант, Дж. Беркли [19].

Профессор Лев Маркович Веккер опирался на исследования И. П. Павлова и И. М. Сеченова. В своих работах, направленных на изучение восприятия и ощущения, Веккер основывался на сформулированную ими одноимённую рефлекторную теорию, которая первоначально применительна к вопросу наиболее элементарных психических процессов – чувственных образов.

Так, И. М. Сеченов рассматривает в теории рефлекторную природу образа с двух сторон. С одной стороны, образ, как жизненно значимый в качестве общей приспособительной деятельности организма, а с другой стороны механизмы его формирования как предметного отражения действительности.

Значение образа в процессе приспособительной деятельности заключается в его способности регулировать исполнительные рефлекторные реакции. Иван Михайлович, писал, что ощущения имеют значения повсюду, регулируют движения. Чувственные образы, отражая конкретные условия и управляя ходом действий, обеспечивают соответствие этих действий объектам, на которые они направлены, а также обстоятельствам, в которых они происходят. В результате, действия становятся рациональными и адаптивными [8].

Однако, в этой концепции не раскрывается вопрос о чувственном образе, как результате рефлексов: как и с каким именно звеном, связан сам образ? Продолжая концепцию Сеченова, И. П. Павлов дает ответ на этот вопрос. В его взгляде на ощущения и восприятия, как на первые сигналы действительности, все эти виды образов, несут в себе свою сигнальную функцию по отношению к исполнительным рефлекторным эффектам.

Рефлекторный процесс создания предметного образа начинается с физического взаимодействия носителя изображения с рассматриваемым объектом. Это взаимодействие служит отправной точкой и ключевым элементом в процессе формирования этих самых изображений.

Так, например, специфический процесс зрительного восприятия, характеризуется физическим взаимодействием между глазом и предметом, который воспринимается. Но при этом, проекция является ключевым свойством чувственных образов и связана с базовым принципом восприятия – физическим взаимодействием двух объектов. Один из этих объектов включает в себя физиологический аппарат восприятия, что делает его частью этого процесса.

Начальной точкой анализа адекватных образов восприятия, относящихся к перцептивной стороне сенсорно-перцептивной границы, является определение перечня их основных эмпирических характеристик и параметров.

В последнее время параметры восприятия исследовались в экспериментальной психологии с различных теоретических и практических точек зрения, что связано с отсутствием единой теории перцептивных процессов. Откуда следует, что база знаний в этой области максимально не структурирована и разнообразна, а систематизировать весь материал довольно трудно из-за отсутствия четких критериев отбора ключевых параметров. В настоящее время, образы восприятия рассматриваются как конечный этап актуального генеза и онтогенеза сенсорно-перцептивных актов [8].

Как мы уже упоминали, понятие «восприятие» рассматривается не только в психологической литературе, а также и в философской. С точки зрения философии, восприятие понимается как первоначальное познание мира индивидом, то есть по сути отражением действительности благодаря органам чувств. В психологии, к этому вопросу подходили более конкретно – как определенные образы, получаемые нами путём интроспекции в результате нормальной работы органов чувств.

Впрочем, из-за неопределенных философских трактовок, двойственное понимание этого термина переносится и на психологию. Именно поэтому в психологической литературе, существует множество различных трактовок, такого психического процесса как «восприятие». Например, оно рассматривается как: 1) Непосредственно физиологический процесс, формирующий чувственные образы и 2) как сенсорные и перцептивные образы, то есть их конечный результат [33].

Во втором томе своей работы, А. Н. Гусев приводит пример нескольких трактовок термина «восприятия»:

1. Из Большого психологического словаря: «Субъективный образ предмета, явления или процесса, непосредственно воздействующего на анализатор... Сложный психофизиологический процесс формирования перцептивного образа... Как образ восприятие есть непосредственное отражение предмета (явления, процесса) в совокупности его свойств, в его объективной целостности»

2. По Х. Шиффману, восприятие включает систематизацию, интерпретацию и осмысление сенсорной информации, это результат упорядочения ощущений и превращение их в знания о предметах и событиях физического мира.

3. По С. Корену и соавт., восприятие – это «осознанный опыт, связанный с воздействием предметов и отношений между предметами».

Из этих примеров видно, что определения схожи. Авторы подчеркивают, что перцептивный образ – это активный процесс, который создает осознанное восприятие объекта и ситуации в виде знания, появляющегося благодаря непосредственному воздействию объекта на наши чувства. Важно отметить, что это творческий процесс, в котором учитывается личный опыт человека, и его можно рассматривать как решение определенной задачи восприятия [29].

Американский психолог Ульрик Найссер, написавший одну из самых влиятельных книг в области когнитивной психологии, поднимал важную тему при изучении восприятия. Он писал, что, этот процесс часто рассматривают только с точки зрения какой-то одной модальности: слух, зрение, осязание. Однако, в повседневной жизни, дело обстоит совершенно иначе. Подавляющее большинство событий в нашей жизни – это симбиоз стимуляций нескольких сенсорных систем. Например, мы видим, как к нам приближается человек, и в этот же момент прислушиваемся к его шагам; когда мы едим яблоко, мы не только чувствуем его вкус, но и осязаем его. Из чего следует, что в акте восприятия задействуются множество источников информации. Мы фокусируем своё внимание на объекты и события, а не на сенсорные сигналы [19].

О. С. Никольская, также отмечала, что образы, которые нас окружают, формируются посредством нашей способности ощущать отдельные простые свойства предметов и явлений. В форме зрительных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений и восприятий, человек и получает все сведения о мире и самом себе. Но нельзя утверждать, что восприятие это всего лишь сумма различных ощущений, ведь формирование

полного образа, это результат сложного взаимодействия ощущений, часто ощущений разных модальностей и уже имеющихся следов прошлых восприятий в коре больших полушарий [31].

При различении ощущений и восприятий возникает сложность, относительно методологии. Это связано с тем, что в реальной жизни и даже в научной практике отделить их друг от друга крайне трудно, так как человек обычно не сталкивается с изолированными раздражителями, а взаимодействует с предметной средой. Используя термин вышеупомянутого У. Найсера, можно утверждать, что такое разделение не имеет экологической валидности и не вполне соответствует реальности [77].

Опираясь на труды И. П. Павлова, Дж. Гибсона, и в последствии У. Найссера, можно сделать вывод, что в качестве психического процесса, восприятие берет начало от воздействия какого-либо раздражителя, любой модальности. Далее, он начинает действовать на нашу нервную систему, и в ЦНС нервные волокна проводят возбуждение к нервным центрам и в головной мозг. Откуда, восприятие направляется в сенсорные зоны головного мозга, которые связаны с нервными окончаниями в органах чувств, в которых и формируется специфическая информация, зависящая от того, какой именно орган чувств взаимодействует, что и приводит к возникновению ощущения.

После чего, целостный образ обрабатывается: из сенсорных зон головного мозга возбуждение передается в интегративные зоны, в которых и завершается весь процесс. Вследствие этого, интегративные зоны называются перцептивными, при этом они имеют отличие от сенсорных зон, так, например, при нарушении функционирования зрительной перцептивной зоны возникает так называемая центральная слепота, при которой человек не видит ничего, хотя его органы зрения (глаза) полностью исправны.

Таким образом, можно заключить, что восприятие – это важный и интересный процесс в нашей психике, который формирует наше представление об окружающем мире и дает нам способность его воспринимать. Это целостное отражение объектов, ситуаций и событий,

возникающее из-за прямого воздействия физических раздражителей на рецепторы органов чувств. В своем основном проявлении оно помогает человеку ориентироваться в пространстве и познавать окружающий мир. Также важно подчеркнуть, что восприятие основывается на физиологических процессах, развивающихся благодаря условным рефлексам и нервным связям. Эти связи формируются в коре больших полушарий головного мозга под влиянием стимулов, воздействующих на рецепторы различных объектов и явлений.

1.2. Специфические закономерности формирования зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра (РАС, ASD) – группа неврологических расстройств, характеризующаяся нарушением способности к установлению и поддержанию социального взаимодействия и социальной коммуникации, а также ограниченностью интересов, повторяющимися действиями. Расстройство аутистического спектра может быть диагностировано в любом возрасте, но симптомы должны проявляться в первые годы жизни [58].

В последнее время к проблеме аутизма проявляется большой интерес, который, вероятно, вызван увеличением случаев этого расстройства. Считается, что увеличение количества случаев аутизма связано с улучшением диагностики и накоплением знаний об этом расстройстве. Однако, столь стремительный рост заболеваемости не может быть полностью объяснен только улучшением качества диагностики. Исследователи предполагают, возможность и других факторов, влияющих на возникновение этого нарушения, например, таких как, экологический.

Явление аутизма, было известно еще до того момента, как появилось его определение. Термин «аутизм» (от греч, autos – сам) был введен Е. Блейлером, и обозначал в основном иной вид мышления, характеризующегося

«оторванностью ассоциаций от данного опыта, игнорированием действительных отношений» [54].

Наиболее известными учеными, занимающиеся феноменом аутизма, являлись Л. Каннер и Г. Аспергер. В 1943 году в США была опубликована работа под названием «Autistic Disturbances of Affective Contact», автором которой являлся Лео Каннер. На следующий год в Австрии вышло исследование Ганса Аспергера под названием Die «Autistischen Psychopathen» im Kindesalter. Они оба работали с небольшими группами детей, но Ганс Аспергер наблюдал всего за четырьмя мальчиками, а Лео Каннер в свою очередь за тремя девочками и восьмью мальчиками [29].

В обеих этих работах были описаны дети с необычным, своеобразным и ненормативным социальным поведением. Несмотря на это, у них сохранялись нормальные интеллектуальные способности, хотя наблюдалось несоответствие между невербальными и вербальными навыками. Лео Каннер подчеркивал о желании ребенка находиться изолированно от общества, быть наедине с собой. Ученый создал несколько точных описаний, которые на долгие годы сформировали восприятие диагностической категории расстройства аутистического спектра [29].

Л. Каннер выделил наиболее характерные черты клинической картины РДА (ранний детский аутизм). Это аутизм как таковой, а именно предельное одиночество ребенка, трудности коммуникации, социального развития; стереотипное поведение, требование постоянства условий жизни; особая задержка и нарушение развития речи, прежде всего – ее коммуникативной функции; раннее проявление (до 2,5 лет) указанных расстройств.

В 1944 году, второй ученый Ганс Аспергер, независимо от Каннера, описал категорию детей, психологическая картина которой несколько отлична от описаний Каннера и назвал ее «аутистическая психопатия». Первое отличие состоит в том, что признаки аутистической психопатии, в отличие от раннего детского аутизма, начинают проявляться после трехлетнего возраста. У детей с аутистической психопатией выражены значительные нарушения в

поведении, они не обладают детской непосредственностью, а их облик носит определенные черты взрослости. Они отличаются оригинальностью в своих мнениях и уникальностью в поведении. Общение и игры со сверстниками вызывают низкий интерес, а их собственная игра кажется несколько механизированной. Аспергер описывал впечатление витания в мире мечтаний и фантазий, обедненную мимику, монотонную «гулкую» речь. Он также подчеркивал проявления непочтительного отношения к взрослым, непринятии ласк и нежности к себе, недостаточный уровень проявления сопереживания, низкую интуицию, и в целом, общее отсутствие необходимой связи с окружающей реальностью. Однако, с другой стороны, Аспергер говорил о любви к животным и неистовой приверженности к домашнему очагу [54].

В 1947 году С.С. Мнухиным – одним из основоположников отечественной детско-подростковой психиатрии, были описаны сходные состояния [54].

Мысль о том, что расстройства аутистического спектра являются начальной стадией к детской шизофрении, преобладала в 1950-1960-е годы. Вопреки этой идее, Г. Е. Сухарева пишет, что данное состояние нельзя отнести к шизофрении – это нечто иное. В своем поведенческом описании, она отмечает две стороны. Первая, это высокие интеллектуальные способности, вторая сторона – неспособность к социальным взаимодействиям [29].

Как указывается в Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, Десятого пересмотра (МКБ-10), Расстройства аутистического спектра (РАС) – это клинически разнородная группа расстройств психологического развития, характеризующаяся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий [7].

Для расстройства аутистического спектра характерно проявление первых признаков в младенчестве или раннем детском возрасте, отставание и задержка в развитии разнообразных психических функций и социально-

коммуникативных навыков, течение без ремиссии в большинстве случаев, сохранением аномалий социального функционирования и особенностей поведения на протяжении всей жизни [7].

Согласно, диагностическому и статистическому руководству по психическим расстройствам 5-го издания (DSM-V), у ребенка в «спектре» можно отметить: аутизм (синдром Каннера), синдром Аспергера, детское дезинтегративное расстройство, неспецифическое первазивное нарушение развития.

Аутизм называют первазивным, то есть всепроникающим расстройством развития, что приводит к нарушению всех сфер психической деятельности, включая особенности восприятия окружающего мира, речевого развития, эмоций, мышления, особенности контакта с людьми и поведения в целом, существенно меняющимся в зависимости от возраста, характера обучения и собственного опыта ребенка.

В DSM-V основываясь на эмпирических исследованиях и анализе данных о тысячах людей, было установлено лишь два критерия для диагностики. Первый – это наличие дефицитов социальной и коммуникативной сфер, второй – это стереотипии и манеризмы, которые проявляются не только в моторике, но и в мыслительных процессах. Для постановки диагноза по DSM-V необходимо, чтобы человек демонстрировал три симптома из категории социально-коммуникативных дефицитов и два – из стереотипий [29].

Рассмотрим эти критерии подробнее:

1. Устойчивые нарушения в социальной коммуникации и социальном взаимодействии в различном контексте, проявляющиеся в настоящий момент или имеющиеся в анамнезе в следующих:

- Нарушения в социально-эмоциональной взаимности;
- Нарушения в невербальном коммуникативном поведении, используемом в социальном взаимодействии;

– Нарушения в установлении, поддержании и понимании социальных взаимоотношений.

2. Ограниченность, повторяемость в структуре поведения, интересах или деятельности, что проявляется по меньшей мере в двух из следующих:

– Стереотипные или повторяющиеся моторные движения, речь или использование объектов;

– Чрезмерная потребность в неизменности, негибкое следование правилам или схемам поведения, ритуализованные формы вербального или невербального поведения;

– Крайне ограниченные и фиксированные интересы, которые аномальны по интенсивности или направленности;

– Избыточная или недостаточная реакция на входную сенсорную информацию или необычный интерес к сенсорным аспектам окружающей среды.

Как уже упоминалось ранее, Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой комплексное и всепроникающее расстройство, затрагивающее все аспекты жизни ребенка. Нарушения, возникающие при расстройстве аутистического спектра, можно разделить на три уровня. На поверхности – это то, что легко заметно окружающим – затруднения в социализации.

Первичное нарушение (первая, внутренняя сфера на схеме ниже), включает в себя следующее: повышенная сенсорная и эмоциональная чувствительность (гиперстезия), слабость энергетического потенциала (низкая способность распознавания и подавления своих аффективных реакций).

Вторичное нарушение (вторая, средняя сфера на схеме ниже), подразумевает сам комплекс симптомов при аутизме – уход от окружающего мира, который чересчур интенсивно воздействует своими раздражителями, а также стереотипии, сверхценные интересы, фантазии, расторможенность

влечений – как псевдокомпенсаторные аутостимуляторные образования, возникающие в условиях самоизоляции, восполняющие дефицит ощущений и впечатлений извне и этим закрепляющие аутистический барьер.

При всех этих нарушениях, у детей также ослабляется реакция на близких, родственников, доходя до полного отсутствия реакции, так называемая «аффективная блокада», недостаточная реакция на зрительные и слуховые раздражители, что может придавать им сходство со слепыми и глухими, однако в некоторых случаях эта реакция может быть слишком завышена, вплоть до болезненного реагирования [51].

Третичное нарушение (третья, внешняя сфера на схеме ниже) – нарушение социализации ребенка с расстройствами аутистического спектра. Интеграция ребенка с расстройствами аутистического спектра в коллективную деятельность должна осуществляться с учетом его индивидуальных возможностей и после предварительной подготовки всех участников – как самого ребенка, так и обычных детей, их родителей и педагогов. Необходима системная работа, направленная на обучение ребенка социально приемлемому поведению, которая включает развитие функциональных стереотипов, внимания, снижение тревожности и преодоление страхов. Также важно разбивать существующие негативные стереотипы, формируя продуктивные виды деятельности в области интересов ребенка.

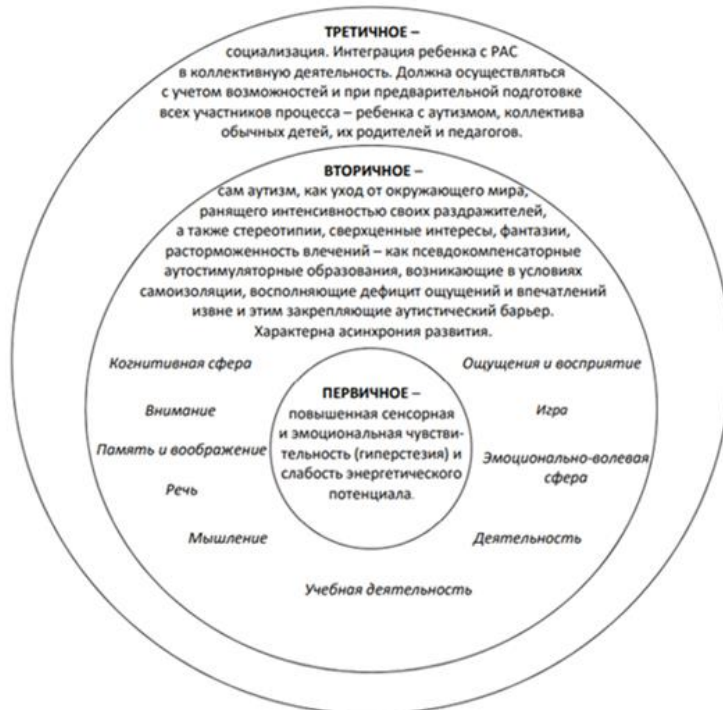


Рисунок 1. Структура нарушений при расстройствах аутистического спектра (схема по Л.С. Выготскому)

Конкретных путей, которые неизбежно приводят к расстройству аутистического спектра, на сегодняшний день не обнаружено. Поэтому обсуждение этиологии расстройств аутистического спектра очень общее.

К манифестации расстройств спектра у детей, может приводить обширное количество генетических факторов способных оказывать влияние на геном родителей. Выделяют и средовые факторы, которые оказывают влияние на родителей, в большей степени конечно на мать, и способствуют развитию расстройства аутистического спектра у их детей. Также возможно, что риск возникновения расстройства аутистического спектра обусловлен сочетанием как генетических, так и средовых факторов [29].

Кроме того, считается, что важную роль играют факторы, связанные с иммунной системой, метаболизмом и состоянием окружающей среды. Однако единую причину, приводящую к развитию этого расстройства, до сих пор не удалось установить [32].

Перечислим основные нарушения, которые наблюдаются у ребенка при наличии аутистического синдрома:

– Нарушение общения. Общение становится значительно сложнее из-за следующих характеристик детей: отсутствие вовлеченности, трудности с рефлексией; несоответствие и нелогичность в поведении; нехватка способности к имитации; наличие монотонного и стереотипного поведения; сниженная реакция на близких; а также неадекватные аффективные реакции, отличающиеся по знаку и интенсивности.

– Тревога и страхи. Связано с возникновением у детей страха перед изменениями и склонность к "залипанию" в привычных условиях. Любое новое место и окружение могут ввести ребенка в психомоторное возбуждение и панический страх

– Нарушение моторики. Отмечается неуклюжесть, тенденция к стереотипизации и неловкости движений, отсутствие ритма, наличие характерной ходьбы на цыпочках.

– Нарушения речи. В речи заметно наличие фраз-штампов, эхололий, характерная бессвязность речи в целом. Часто отмечают, нарушения строя речи: грамматического и синтаксического, отсутствие в фразах местоимений и глаголов. Речь не ориентирована на собеседника, в ней нарушены голосовые модуляции, она характеризуется скандированностью, не исключены признаки дизартрии.

– Нарушения цикла сна, расстройства пищевого поведения, изменчивость мышечного тонуса до гипотонии или гипертонии [29].

Специалисты, изучающие аутизм, часто упоминают о необычных сенсорных переживаниях, которые испытывают дети с этим диагнозом. Эта особенность восприятия включена в список характерных симптомов аутизма во многих системах классификации. Ольга Богдашина, известная своими многочисленными работами по изучению детей с расстройствами аутистического спектра, замечала, что: «Некоторые авторы используют термин «аномальная/необычная реакция на сенсорные стимулы» (Ishii, Takahashi, 1983; ААВТ, 1988; Powers, 1989; Gerdtz, Bregman, 1990; Freeman,

1992 Wing, 1992; ASA, 1994; Sullivan, 1994). Однако, было бы более оправданным называть это «аномальным восприятием», поскольку аномальны не реакции, а нарушенное, искаженное, аномальное восприятие окружающего мира, которое заставляет людей с аутизмом реагировать "аномально" с нашей (неаутистической) точки зрения» [14].

При расстройстве аутистического спектра, нарушения зрительной обработки информации встречаются очень часто, и приходится примерно на 90% случаев. Их выраженность может варьироваться от незначительных до кошмарных, которые создают значительные трудности в жизни ребенка. Зрительные нарушения также могут различаться по сложности диагностики: они могут быть простыми, четко связанными с изменениями органа зрения, так и более сложными в структуре проблемами, на первый взгляд не имеющими явной связи со зрением, поскольку обработка зрительной информации относится к функциям мозга [38].

Изучением проблемы зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра, занималось небольшое количество ученых, однако исследование данного процесса является важным пунктом при изучении детей с расстройствами аутистического спектра в целом, потому что отсутствие как таковой направленности зрительного восприятия может понести за собой последующие нарушения в психическом развитии детей.

Об особенностях восприятия упоминается в работе Т. Г. Горячевой, где она пишет, что у детей с расстройствами аутистического спектра реакция на зрительные и слуховые раздражители снижена, а центральное зрение развито значительно хуже периферического. Внешне у детей обращает на себя внимание взгляд, который направлен в пустоту, внутрь себя, кажется, что ребенок в большей степени смотрит периферийно. Характерны повышение/понижение чувствительности к прикосновению [29].

Повышенная сенсорная ранимость, может приводить к игнорированию воздействий. Лицо человека зачастую вызывает быстрое эмоциональное пресыщение и стремление избежать контакта. Наблюдаются также

парадоксальные реакции на сенсорные стимулы. Восприятие может быть нарушенным, что затрудняет ориентировку в пространстве и искажает целостность картины реального мира. Дети очень часто, обладают критической чувствительностью разной модальности: запахи, вкусы, звуки, музыка. Важную роль играют и аутостимуляции-мышечные и тактильные ощущения, которые способствуют активации впечатлений [51].

Иан Джордан занимался проблемами зрения при расстройстве аутистического спектра, и выделял следующие типы нарушения, возникающие при обработке зрительной информации мозгом у детей с аутизмом:

- Проблемы синхронизации информации от разных органов чувств во времени и пространстве;
- Трудности картирования (составления карты на основании информации, получаемой от разных органов чувств) и контроля карты;
- Когнитивные нарушения.
- Проблемы сенсорной интеграции.
- Синэстетические аномалии [38].

Подводя итог, можно сделать вывод что дети с расстройствами аутистического спектра имеют определенные специфические закономерности в развитии восприятия, которые ко всему прочему встречаются в 90% случаев. Эти особенности в наибольшей степени выражены в целом в нарушении обработки мозгом информации, им трудно преобразовать информацию, поступающую от разных органов чувств. Дети с расстройствами аутистического спектра крайне чувствительны к раздражителям разной модальности: слуховые зрительные, тактильные, часто прибегают к аутостимуляциям для активации впечатлений, часто стремятся избежать зрительного контакта глаза в глаза с другими людьми. Эти факторы в совокупности мешают ребенку с расстройством аутистического спектра

адекватно оценивать окружающую среду и формировать восприятие относительно реальности.

1.3 Современное состояние изучения зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра

Важнейшим из всех органов чувств для человека является орган зрения, так как он обеспечивает до 90% информации об окружающем мире. Зрение уникально в отличие от других сенсорных систем, его особенность заключается не только в идентификации объектов, но и в определении их расположения в пространстве, а также в отслеживании их движения. Восприятие позволяет человеку не просто смотреть, а рассматривать, не только слушать, но и прислушиваться. Изучением восприятия в целом как процесс занимались такие отечественные ученые как, Рубинштейн, С. Л., А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Б. Г. Ананьев и другие.

Восприятие человека—это не просто, чувственный образ, но и осознание предмета, который выделяется из окружающей среды и противостоит субъекту. Главное, что отличает восприятие, это осознание этого предмета, которое основывается на чувственном опыте [87]. Рубинштейн отмечает следующее: «Восприятие человека предметно и осмысленно. Оно не сводится к одной лишь чувственной основе. Мы воспринимаем не пучки ощущений и не «структуры», а предметы, которые имеют определённое значение» [87].

Как писал Жан Пиаже, восприятие представляет собой некое знание, которое мы получаем об объектах или их перемещениях через непосредственное взаимодействие с ними [83].

В своей книге «Основы общей психологии», С.Л. Рубинштейн пишет: «Ощущение и восприятие теснейшим образом связаны между собой. И одно и другое является чувственным отображением объективной реальности, существующей независимо от сознания, на основе воздействия её на органы чувств: в этом их единство. Но восприятие-осознание чувственно данного

предмета или явления; <...> ощущение-отражение отдельного чувственного качества или недифференцированные и неопредмеченные впечатления от окружающего». Таким образом, опираясь на размышления С. Л. Рубинштейна можно заключить что в восприятии открывается мир людей, объектов и явлений, каждый из которых имеет для нас свое значение. На наших глазах возникают сложные отношения между ними, что приводит к формированию осмысленных ситуаций, в которых мы становимся как свидетелями, так и участниками. Основное различие восприятия и ощущения заключено в, принципиально разном отношении сознания к предметной действительности, это две разные формы. Однако получается, что, ощущение и восприятие и едины, и различны [87].

Зрение обеспечивает нас наиболее истинным, четким восприятием предметов. Чувственный характер зрительного восприятия отделяя его от влияния аффективности, выражен в максимальной степени. «Зрительные восприятия—наиболее «опредмеченные», объективированные восприятия человека», писал С. Л. Рубинштейн. Следовательно, поэтому для практических действий и познания мира они являются ведущими и очень важными [87].

Существует несколько трактовок зрительного восприятия, которые так или иначе, схожи между собой. Например, визуальное восприятие (англ. visual perception) представляет собой сложный процесс, в ходе которого формируется зрительный образ окружающей среды на основе информации, получаемой посредством зрительной системы [11].

Зарубежные специалисты предлагают следующую, наиболее полную, на наш взгляд формулировку: «Зрительное восприятие – это способность мозга распознавать, осмысливать и обрабатывать зрительную информацию, поступающую в систему обработки зрительных сигналов через глаза. Это подразумевает умение распознавать, понимать и интерпретировать визуальные данные на самых высоких уровнях работы центральной нервной системы» [101].

Теория сенсорной интеграции, предлагает мысль о том, что, дети с аутизмом воспринимают мир иначе из-за повреждения мозга, которое вызывает нарушение работы одного или нескольких сенсорных каналов [14].

Эрготерапевт Энн Джин Айрес, известная разработкой вышеупомянутой теории, выделяла два уровня зрительной перцепции: ствол головного мозга и полушария головного мозга. На уровне ствола мозга происходит объединение вестибулярных, проприоцептивных и зрительных импульсов в единый сложный сенсорный процесс. Эти данные интегрируются и формируют «карту», которая используется мозгом для управления движениями тела в пространстве. Без этой карты человек не смог бы ориентироваться в окружающей среде, точно выполнять различные действия, наткнуться бы на предметы, не смог бросать мяч или даже рисовать прямые линии.

После этого, объединившись в стволе мозга, вестибулярные, проприоцептивные и зрительные ощущения, они направляются выше, к нескольким зонам полушарий, где происходит более специфическая обработка. Эти процессы в головном мозге позволяют нам чётко воспринимать мелкие объекты и их соотношение с окружающим пространством. Кроме того, они контролируют движение глаз, когда мы сознательно фокусируем взгляд на определённом объекте. Важно, чтобы оба упомянутых уровня обработки зрительной информации находились во взаимодействии между собой [2].

Дж. Айрес внесла важное уточнение о взаимодействии зрительной коры мозга и вестибулярной системы, и о том, как нарушения этой связи влияет на ребенка. Она говорила, что визуальное различие деталей, это достаточно сложный процесс и когда зрительная зона кора мозга не взаимодействует с вестибулярной системой, а также с мышцами, суставами и кожей, у детей возникает разлад получаемой информацией от тела, отчего достаточно часто страдает зрительная перцепция. Соответственно, когда мы наблюдаем низкие

результаты тестирования зрительного восприятия у детей, причиной может послужить и нарушения обработки вестибулярных сигналов.

Зрительно-перцептивные навыки включают следующие категории:

Визуальное заключение: умение идентифицировать форму из неполного представления. Способность восстанавливать целое по частям, распознавать форму, идентифицировать объект по неполным данным.

Визуальное восприятие выделяющихся фигур: способность зрительно воспринимать форму и идентифицировать ее на сложном фоне. Это способность идентифицировать предмет среди несвязанных фигур или элементов.

Устойчивость формы: способность идентифицировать объект и установить схожесть, несмотря на его изменённые размеры, форму, расположение в пространстве.

Зрительная память: способность немедленно вспомнить (через несколько секунд) все особенности данной формы и способность идентифицировать эту форму в пределах набора аналогичных форм.

Зрительная последовательная память: способность сохранять и вспоминать образец или последовательность форм в том порядке, в котором он был первоначально воспринят.

Визуальная дифференциация: способность сопоставлять или определять доминирующие признаки двух сходных форм

Зрительно-пространственные отношения: способность определять положение формы по отношению к другим формам [101].

На ранних стадиях филогенетического развития зрительное восприятие служило в основном для получения информации о пространственном расположении объектов и их перемещении. Впоследствии к этой информации добавились данные о форме и структуре объектов [11].

Опираясь на нейропсихологию детского возраста, можно выделить основные моменты развития визуального восприятия. Уже на самых ранних этапах рождения, а именно на 6-8 день жизни зрительная система может

анализировать структуру зрительного мира. В этот же период начинает формироваться возможность восприятия отдельных зрительных свойств.

Достигая 3-4 месяцев у ребенка проявляется способность различать объекты по размеру, он выделяет желто-синий цветовой компонент восприятия, а к 4-5 месяцам – красно-зеленый.

В 6 месяцев в познавательную зрительную деятельность начинают вовлекаться височные и лобные области. Но они вовлекаются в совместную работу на качественно иной основе, чем у взрослых людей. К 8-месячному возрасту наблюдается значительный скачок в восприятии формы объекта.

По окончании раннего возраста (3-4 лет) к 6-7 годам в зрительных областях происходят существенные изменения, выражающиеся в их специализации в осуществлении отдельных зрительных операций. Также в 3-4 летнем возрасте наблюдается тесное взаимодействие зрительного восприятия и двигательных действий. Практические взаимодействия с объектом являются важным аспектом зрительного восприятия. Образы, формирующиеся в процессе рассматривания и ощупывания, ещё не являются целостными. Представление об объекте складывается либо на основе общего описания, либо на основе отдельных характеристик.

Предполагается, что, начиная с 6-8 лет категоризация новых и знакомых стимулов осуществляется различными нейронными сетями [71].

К концу дошкольного возраста значительно преобразовывается зрительное и осязательное изучение предмета, оно становится более структурированным. Выделяемые признаки соотносятся между собой и целостным представлением объекта, что способствует формированию дифференциального и более адекватного сенсорного образа [71].

Несмотря на то, что зрительная перцепция в дошкольном возрасте еще не достигло полного развития, взаимодействие проекционных и ассоциативных областей коры головного мозга обеспечивает высокую точность восприятия и позволяет узнавать сложные объекты, запоминая их ключевые особенности [95].

Дж. Айрес, в своей книге «Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития» приводит замечательный пример: «Чтобы лучше понять, каким образом плохо сформированная зрительная перцепция влияет на способность ребенка к обучению и на его ежедневную жизнь, представьте, что Вы смотрите старый доморощенный фильм, снятый неопытным оператором. Оператор движется – картинка прыгает. Требуются большие усилия, чтобы сконцентрироваться и следить за событиями на экране. Похоже дети с нарушением зрительной перцепции воспринимают происходящее. Если неопытный оператор перескакивает с одного предмета на другой слишком быстро, зритель на мгновенья теряет ориентацию в кадре» [2].

Таким образом, само по себе визуальное восприятие представляет собой, способность мозга воспринимать, понимать и обрабатывать зрительные данные, которые поступают через глаза в систему обработки визуальных сигналов. Оно формируется и развивается на протяжении взросления ребенка начиная с самых ранних этапов вплоть до конца дошкольного возраста. Механизмы обработки зрительной информации у детей с расстройствами аутистического спектра существенно отличаются от нормы, а также зависят от сформированности вестибулярной системы, которая обычно недостаточно развита у детей с расстройствами аутистического спектра, что приводит к определенным последствиям в нарушениях обработки зрительной информации.

Выводы по первой главе

1. Восприятие, это важнейший психический процесс, который можно считать одним из ключевых в человеческой психике. Проблема изучения восприятия была затронута в работах зарубежных и отечественных учёных, например, таких как: Ж. Пиаже, У. Найссер, Дж. Гибсон, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Ю. В. Микадзе и другие. Восприятие даёт нам возможность понимать и анализировать данные, которые мы получаем из окружающей среды. Процесс начинается с восприятия информации через органы чувств и заканчивается формированием целостного и осознанного представления о мире. Этот процесс имеет большое значение в структуре познавательных процессов: восприятие и понимание окружающей действительности является ключевым фактором в организации повседневной практической деятельности человека, а также перцептивные процессы являются базой для развития мышления.

2. Зрительное восприятие – это способность мозга понимать и обрабатывать визуальную информацию, которая поступает через глаза. Это включает в себя умение интерпретировать и анализировать визуальные данные на уровне центральной нервной системы. Оно включает в себя несколько аспектов, таких как, визуальное заключение, выделение фигур и форм, устойчивость этих форм, зрительную память, визуальную дифференциацию и др. При расстройстве аутистического спектра эти функции и сам процесс претерпевают некоторые нарушения, что вероятно связано с нарушением работы одного или нескольких сенсорных каналов. Следовательно, обработка зрительной информации характеризуется некоторыми особенностями.

3. При расстройстве аутистического спектра выделяют триаду нарушений в которую вносят: нарушение социального взаимодействия, общения и стереотипное поведение. У детей с расстройствами аутистического спектра также, наблюдаются достаточно необычные сенсорные переживания, что может быть одной из главных отличительных особенностей детей данной

категории. Нарушения зрительной перцепции у детей с расстройствами аутистического спектра встречаются очень часто и зависят от разных факторов, например, могут зависеть от изменения органов зрения, а также от проблем связанными непосредственно с функциями головного мозга.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Организация, методы и методики исследования зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Целью экспериментального исследования являлось изучение особенностей зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Экспериментальной базой для исследования является МАОУ «Детский сад № 167 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному направлению развития детей». Выбор данного дошкольного образовательного учреждения в качестве места проведения исследования был обусловлен следующими критериями:

1. Данный детский сад – единственное заведение дошкольного образования на территории города, где сформирована группа для детей с диагнозом расстройства аутистического спектра.

2. Детский сад является комбинированным и предполагает воспитание и образование воспитанников с расстройствами аутистического спектра по адаптированным образовательным программам дошкольного образования.

3. Формирование групп детей с расстройствами аутистического спектра осуществляется на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии, что обещает однородность детей по нозологии.

4. Интерес педагогического коллектива в детском саду и администрации учреждения к экспериментальной деятельности.

5. Дети были случайным, но равным образом разделены на две подгруппы: подгруппа А (контрольная) и подгруппа Б (экспериментальная), в каждой по 10 человек. См. Приложение 5.

В эксперименте приняли участие 20 детей в возрасте 4-5 лет с диагнозом F84 – «Общие расстройства психологического развития».

Исследование было организовано в индивидуальной форме с каждым ребенком. Эксперимент проводился в первой половине дня. На каждого испытуемого уделялось 15 минут. Стандартные, нормативные параметры к каждой диагностической методике были базовым инструментарием при обработке и анализе полученных результатов.

Для реализации экспериментального исследования нами были определены следующие характеристики формирования:

- схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 4-5 лет);
- схожесть клинической картины нарушения (F84 – «Общие расстройства психологического развития») по заключению ПМПК
- нахождение детей в одной группе детского сада

Эмпирическое изучение особенностей зрительного восприятия детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

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

Подготовительный этап исследования включает в себя:

- знакомство с испытуемыми;
- сбор анамнестических данных;
- выделение экспериментальной группы;
- предварительное наблюдение за испытуемыми;
- подбор материалов и методик для проведения эмпирического исследования;
- планирование сроков экспериментального исследования;
- подготовку необходимых материалов.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены: анамнестические данные обучающихся дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, проанализированы личные дела с характеристиками различных специалистов, заключения дефектолога и психолога. Анализ психолого-медико-педагогической документации – протоколов ПМПК применялся с целью уточнения данных о наличии клинического диагноза «Расстройство аутистического спектра».

Реализация экспериментального этапа осуществлялась при помощи следующих методов: наблюдение, беседа, эксперимент (благодаря отобранному нами валидным и надёжным психодиагностическим методам).

Метод наблюдения в ходе экспериментального изучения имел высокую значимость. Было проведено наблюдение за детьми на занятиях некоторых специалистов (психолога, дефектолога), во время коррекционно-развивающих и образовательных занятий, а также во время досуговой деятельности. Благодаря этому, в процессе психодиагностического исследования мы собрали информацию о ребенке, особенностях его поведенческих реакций, понимании инструкции и умение её удерживать, также, отследили как ребенок выполняет задания.

Была проведена беседа с двумя воспитателями группы и специалистами для более глубокого сбора информации об особенностях детей. Это способствовало установлению благоприятного эмоционального контакта с детьми, так как мы были ознакомлены с особенностями детей заранее.

Данные методы позволили нам сформировать представление о детях: особенности поведения, когнитивной, эмоционально-волевой сферы, а также установить контакт.

Психодиагностический метод в исследовании воплощался нами посредством использования следующих методик:

1. Методика «Разрезные картинки» (1998) С.Д. Забрамной
2. Методика «Доска форм Сегена» (1846) Э. Сегена

3. Методика «Выявление графического навыка» (1999) Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков

Методика «Разрезные картинки» С.Д. Забрамной (1998)

Использование данной методики направлено на исследование уровня целостного восприятия предметной картинки, а также состояния наглядно-образного мышления. В нашем исследовании с помощью данной методики были изучены показатели уровней развития целостного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Стимульным материалом к данной методике послужили предметные картинки, разрезанные на 2 и на 4 части (см. Приложение 1).

Эксперимент проводится индивидуально. Ход работы был следующим, в начале перед ребёнком на столе в хаотичном порядке раскладывались фрагменты и предлагали внимательно посмотреть и изучить разрезные картинки. После чего не называя предмета, который изображён на ней, предлагалось собрать её и сложить разрезанные части, чтобы получилась цельная картинка, сопровождая инструкцией: «Собери картинку».

После того как ребёнок выполнял предварительное задание (самостоятельно или с помощью), ему предлагалось собрать разрезанную картинку, состоящую из четырёх частей. Инструкция звучит так: «Собери сам». В процессе работы я не вмешивалась, но вначале давалась подсказка: «Здесь нарисован заяц. Сложи целого зайца».

В случае, когда ребенок не справлялся и не знал с чего начать, экспериментатор складывал одну часть изображения, тем самым побуждая ребенка продолжать работу. Если ребёнок снова действовал неправильно и беспорядочно, повторно складывала картинку самостоятельно и обращала на неё внимание ребенка, после чего снова перемешивала фрагменты рисунка и предлагала: «Попробуй собрать сам».

Затем подводились итоги, по бальной системе, где баллы распределялись следующим образом:

1 балл – не понимает цель задания, действует неадекватно в условиях обучения.

2 балла – принимает задание, но условия задания не понимает, действует хаотично, после обучения не переходит к самостоятельному способу выполнения.

3 балла – принимает и понимает цель задания, выполняет методом перебора вариантов, после обучения переходит к методу целенаправленных проб.

4 балла – принимает и понимает цель задания, действует самостоятельно методом проб либо практическим примериванием [60].

Эти показатели оценки обуславливают уровни развития целостного восприятия, сформированность и мыслительных операций, таких как синтез и анализ.

Методика «Доска форм Сегена» Э. Сегена (1866)

Данная методика была выбрана нами для исследования возможности осуществления операций сравнения и установления тождества объектов на материальном уровне, трудностей зрительного восприятия и его целостности. Применение данной методики хорошо подходит для детей с расстройствами аутистического спектра, так как не требует применения речи, а, следовательно, её легко можно адаптировать под особенности детей.

Оборудование следующее, использовались «досочки Сегена» с узором, с пазами разнообразной геометрической формы и соответствующими им вкладками в количестве. Набор состоял из 10 вкладок.

Испытуемым предъявлялись доски с вложенными вкладышами, после короткого зрительного изучения, вкладыши высыпались на стол и детям предлагалось их вернуть на место по инструкции «Собери».

Во время наблюдения за ребенком, выполняющим задание, обращалось внимание на то каким способом ребенок действует, например, анализирует вкладыши зрительно или прикладывает физическую силу для того чтобы добиться успеха в выполнении, или примеряет вкладыши путем наложения.

Также мы отмечали, насколько ребенок концентрирует своё внимание на стимульном материале, потому что дети с расстройствами аутистического спектра могут выполнять подобные действия машинально. В процессе выполнения данной методики замечаний по поводу деятельности ребенка не предъявлялось.

Обработка результатов опиралась на следующие уровни:

1 Уровень. Использование «метода силы» – ребенок через силу вдавливают вкладыш в одно отверстие, даже при условии, что он не подходит к нему.

2 Уровень. «Метод удачной попытки» – ребенок запомнил, к какому отверстию подошел вкладыш, после чего все остальные вкладыши он старается опускать только в это отверстие.

3 Уровень. «Метод проб и ошибок» – ребенок берет вкладыш и последовательно пробует протолкнуть его во все отверстия, пока его попытки не достигнут цели.

4 Уровень. На данном уровне ребенок действует на основе мыслительных операций, которые позволяют проделывать действия с образами вкладышей и не прибегать к методу «проб и ошибок». Ребенок осматривает вкладыш, затем отверстие и мысленно соотносит их, после чего сразу же выполняет поставленное перед ним задание.

«Выявление графического навыка» Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков (1999)

Целевая направленность данной методики заключается в оценке уровня развития графо-моторного навыка и сформированности зрительного восприятия. Взаимосвязь сформированности графо-моторных навыков и зрительного восприятия состоит в том, что именно, в среднем дошкольном возрасте года происходит активное развитие зрительного восприятия, дети могут проводить линии необходимой длины, пытаются правильно отображать пропорции фигур.

Для осуществления данной методики непосредственно в рамках эксперимента, нами были выбраны три картинка (контура) следующих фигур: квадрат, треугольник, круг.

Перед началом эксперимента ребенок получал упрощенную инструкцию, звучащая как «Закрась фигуру (круг/треугольник/квадрат)», затем ребенок в своем привычном темпе выполнял задание.

Пока ребенок закрашивал, мы фиксировали следующие параметры:

- умение правильно держать карандаш;
- не заходить за линии контура;
- раскрашивать в одном направлении, при необходимости менять;
- степень нажима на карандаш.

Оценивался результат непосредственно по вышеупомянутым критериям.

В итоге, для достижения цели и реализации поставленных практических задач исследования были применены следующие методы: наблюдение и беседа с воспитателями и специалистами для более глубокого сбора информации об особенностях детей. Для проведения изучения специфики зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра были использованы следующие психодиагностические методики: Методика «Разрезные картинки» С.Д. Забрамной; Методика «Доска форм Сегена» Э. Сегена; «Выявление графического навыка» Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков.

2.2. Особенности зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

От уровня сформированности восприятия у дошкольников, зависит, как эффективность познания окружающего мира, так и успешность его в освоении новых умений и навыков. Зрительное восприятие, мы вполне можем назвать базой и фундаментом. Так как академическая деятельность, не может быть

осуществлена ребенком, если он «не видит» объект, не дифференцирует его, следовательно, полноценный зрительный образ не формируется, тем самым ребенок не способен выполнить какую-либо учебную задачу. По данной причине изучение, именно, зрительного восприятия средних дошкольников с расстройствами аутистического спектра играет одну из ключевых ролей в организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

В последние годы, просматривается тенденция обучения детей с расстройством аутистического спектра, таким образом, что главный уклон идет на обучение детей именно образовательным навыкам, однако, наше мнение таково, что подобный процесс не может строиться без обучения базы, куда входит зрительное прослеживание за предметом, зрительно-моторная координация, зрительное восприятие. При недостаточном уровне сформированности всех этих навыков в совокупности и процесса восприятия, невозможно говорить о развитии навыка имитации, который закладывает фундамент для продуктивного усвоения общественного опыта ребенком.

В контексте реализации экспериментального исследования использовалось наблюдение за поведением и деятельностью средних дошкольников с расстройствами аутистического спектра во время коррекционно-развивающих занятий с дефектологом, занятий с психологом, игр и досуга непосредственно в группе. Также были проведены занятия, которые были направлены на установление эмоционального контакта.

Для проведения исследования, мы посетили детский сад где мы познакомились с детьми дошкольного возраста находящимися в группе для детей с расстройствами аутистического спектра. В этой группе дети занимаются по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Для того чтобы эксперимент прошел успешно, необходимо было установить контакт с детьми, для этого первое время мы посещали группу в досуговое время, также наблюдали за детьми на занятиях, что позволило довольно

быстро войти в зону доверия детей и начать исследование. По началу, детей не интересовало наше присутствие, почти все стремились к уединению и никак не обращали внимание. Однако в процессе нам удалось заполучить их доверие и внимание. После беседы с воспитателями и специалистами, мы непосредственно приступили к исследованию.

Всего в констатирующем эксперименте приняли участие 20 детей. См. Приложение 4.

Первой проведённой методикой была «Разрезные картинки» Забрамной Софии Давыдовны. Использование данной методики позволило нам сформировать представление об уровнях развитости целостного восприятия у детей, а также оценить наглядно-образное мышление. Данная методика не вызывала особого интереса у детей, и большинство испытуемых справились быстро. С результатами выраженными в процентном соотношении можно ознакомиться в таблице 2.

Таблица 2. Результаты исследования целостного зрительного восприятия по методике «Разрезные картинки» С. Д. Забрамной

Уровень	Группа А		Группа Б	
	Абсолютное значение	Процент от общего числа (%)	Абсолютное значение	Процент от общего числа (%)
Высокий уровень	3	30%	2	20%
Средний уровень	6	60%	5	50%
Низкий уровень	1	10%	3	30%
Очень низкий уровень	0	0%	0	0%

Лишь меньшая часть детей из двух обследуемых групп успешно справилась с заданием: 30% в контрольной группе (А) и 20% в экспериментальной (Б). Они успешно собрали более сложные картинки, состоящие из 4 частей, продемонстрировав способность к синтезу и анализу, а также сравнению. Дети четко понимали, что от них требуется и выполняли

задание самостоятельно, опираясь на метод примеривания и зрительного соотнесения. Данные результаты значимы, поскольку свидетельствуют о наличии высокого уровня развития зрительного восприятия, несмотря на расстройство аутистического спектра.

Большемому количеству детей требовалась помощь и направление в работе над заданием, так как они терялись в начале выполнения работы, эта помощь осуществлялась путем показа уже собранного изображения. По большей части испытуемым требовалось большее количество времени, для того чтобы перейти к методу целенаправленной пробы, в остальном они были вовлечены, видели целостный образ в картинке, но им требовалось больше времени, чтобы объединить картинки. Количество испытуемых находящихся на данном уровне составило 60% в группе А и 50% в группе Б.

В ходе нашего исследования были обнаружены серьезные затруднения у 10% дошкольников из контрольной подгруппы – низкий уровень сформированности целостного восприятия. Они часто не понимали, что собирают, и даже при демонстрации аналогичных целых изображений (как образца или подсказки) были не способны выполнить задачу полностью или делали это хаотично. Результаты исследования в экспериментальной подгруппе оказались ниже, чем в контрольной, 30% от общего количества не справились с заданием, совершая те же ошибки, что и дети с первой подгруппы. Данные результаты свидетельствует нам о низком уровне сформированности целостного восприятия, а также зрительного восприятия, слабой целенаправленности действий, и несформированности таких мыслительных операций как синтез и анализ.

Ни один из испытуемых в двух группах не получил результаты «очень низкий уровень», это позволяет сделать вывод, о том в данных группах дети с грубыми нарушениями данного процесса отсутствуют. Результаты исследования были преобразованы в гистограмму 3.

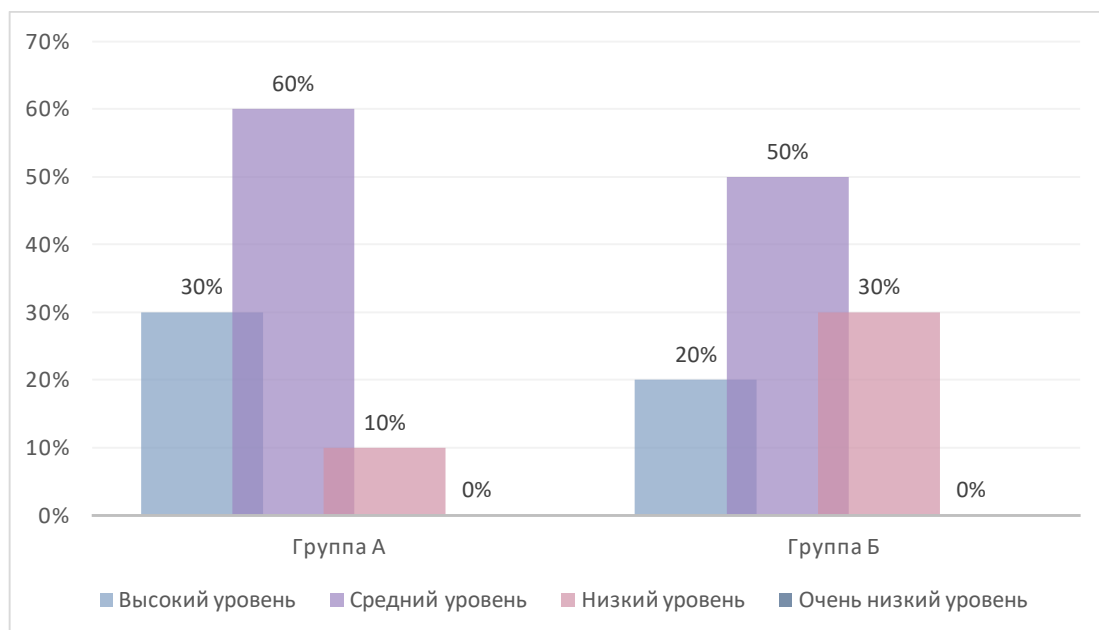


Рисунок. 2. Результаты исследования по методике «Разрезные картинки»
Забрамная С. Д.

Следующая методика, проведенная нами, была «Доски Сегена» автор Эдуард Сеген. Выполнение данной методики никак не ограничивалось во времени, также, как и предыдущая, детям предоставлялось 10 дощечек с вкладышами и им нужно было соотнести каждый вкладыш с нужной пазухой. Полученные результаты по данной методике получились следующие: группа А продемонстрировала хорошие результаты половина детей выполнили задание на основе мыслительных операций, а другая половина пользовалась методом «проб и ошибок». Никто из детей не продемонстрировал низкий уровень сформированности зрительного восприятия. Во второй группе результаты оказались менее утешительными.

Результаты диагностики были обработаны в соответствии с требованием методики. Полученные данные мы систематизировали и разделили детей двух экспериментальных групп. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты исследования целостного зрительного по методике «Доски Сегена» Э. Сеген

Уровень зрительного восприятия	Группа А		Группа Б	
	Абсолютное значение	Процент от общего числа (%)	Абсолютное значение	Процент от общего числа (%)
1 уровень (метод силы)	0	0%	1	10%
2 уровень (Метод удачной попытки)	0	0%	2	20%
3 уровень (Метод проб и ошибок)	5	50%	5	50%
4 уровень (на основе мыслительных операций)	5	50%	2	20%

Анализируя результаты, которые продемонстрировала группа Б, можно сделать вывод, что только 20% детей от общего количества справились с заданием на хорошем уровне, дети опирались на навык зрительного соотнесения, действовали посредством мыслительных операций. Спокойно осматривали вкладыш и отверстие и быстро находили путь их соединения. Яркий стимульный материал удерживал их внимание и добавлял интереса к выполнению, узоры на дощечках им было интересно подкручивать до правильного продолжения.

Половина испытуемых (50%) продемонстрировали метод «проб и ошибок», этот процент группы мы отнесем к среднему уровню. Дети выполняли задание хаотично, часто брали вкладыш неосознанно и не могли подобрать необходимую пазуху под него, соответственно примеряли на все близко лежащие дощечки, пока не достигнут необходимого результата. Мы заметили, что такие дети часто отвлекались от задания, начинали проявлять небольшую агрессию в случае неудачи, также часто теряли фокус внимания.

Часть испытуемых не понимала, как и в какую сторону необходимо докрутить фигурку, чтобы она четко встала в пазуху, в таком случае они откладывали этот фрагмент и возвращались к нему позже.

Меньшинство из испытуемых, а это 20% справилось с заданием неудовлетворительно, откуда вытекает вывод о низком уровне сформированности зрительного восприятия, сравнительных операций мышления. Стимульный материал по началу заинтересовал детей своей яркостью, они изучали его тактильно, но не пробовали соединить вкладыши с пазухами, для них это были самостоятельные части. После помощи и обучающей подсказки, как именно необходимо вложить фигуры, испытуемые достаточно сосредоточенно смогли соотнести около 3-х, 4-х дощечек, но до конца справиться не смогли. Для наглядности, результаты отражены на рисунке 3.

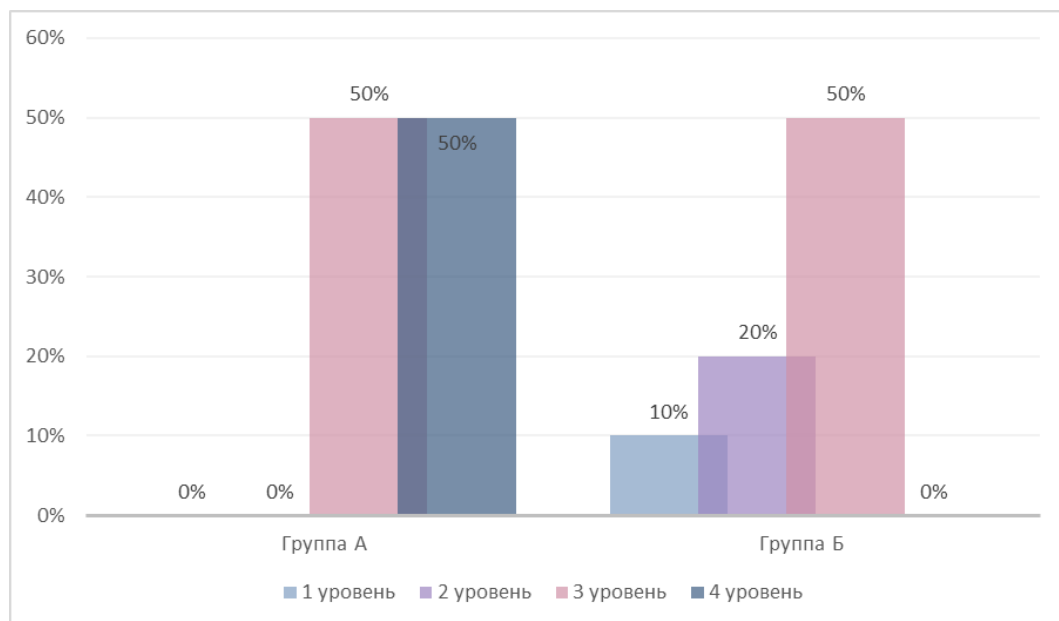


Рисунок 3. Результаты исследования по методике «Доски Сегена»

На основе этих данных, можно сделать вывод о том, что первично просматриваются нарушения мыслительного процесса, а конкретно операций синтеза и сравнения, а так как раньше мы уже упоминали о непосредственной связи мышления с восприятием, страдает и сформированность зрительного восприятия. Лишь 10% от группы не справилась с заданием, пользуясь методом силы, испытуемых через физическое усилие пытался соединить

вкладыш с отверстием, и после нескольких неудачных попыток отказался выполнять задание до конца.

Таким образом, мы можем заметить характерные проблемы в развитии зрительного восприятия дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) воспринимают зрительную информацию фрагментарно, фокусируясь на основных визуальных характеристиках, таких как цвет и форма, вместо того чтобы воспринимать объект в целом.

Заключительная методика, которую мы использовали для нашего экспериментального исследования стала – «Выявление графического навыка» Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. Данная методика помогла нам рассмотреть особенности зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, с другой стороны, на которую чаще всегда не обращают внимание. Первоначально целью данного теста является оценка графомоторных навыков ребенка, но так как формирование зрительного восприятия формируется также и посредством графомоторики, нам интересно оценить данную взаимосвязь и проанализировать сформированность зрительно-моторной координации.

Таблица 4. Результаты исследования по методике «Выявление графического навыка» Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков

Уровень сформированности зрительно-моторной координации	Группа А		Группа Б	
	Абсолютное значение	Процент от общего числа (%)	Абсолютное значение	Процент от общего числа (%)
Высокий уровень	3	30%	2	20%
Средний уровень	6	60%	4	40%
Низкий уровень	1	10%	4	40%

Данная методика, как мы и ожидали оказалась наиболее трудной для выполнения у испытуемых, трудности возникали от неумения правильно держать карандаш в руке (нарушение захвата) до не замечания границ в

рисунке. В ходе эксперимента, мы отметили важную и часто повторяющуюся тенденцию в каждой группе, это отсутствие нажима на карандаш у большинства детей.

Проанализируем полученные результаты в ходе проведения данной методики в двух группах и сравним их. Напомним, при выполнении данной методики мы обращали внимание на следующие параметры: умение правильно держать карандаш; не заходить за линии контура; раскрашивать в одном направлении, при необходимости менять его; степень нажима на карандаш. Также относительно инструкции мы фиксировали, как именно закрашены фигуры: полностью закрашена, частично закрашена, не закрашена. На основании данных параметров мы для удобства выделили 3 уровня сформированности зрительно-моторной координации, которые выразим в гистограмме. Данные представлены на рисунке 4.

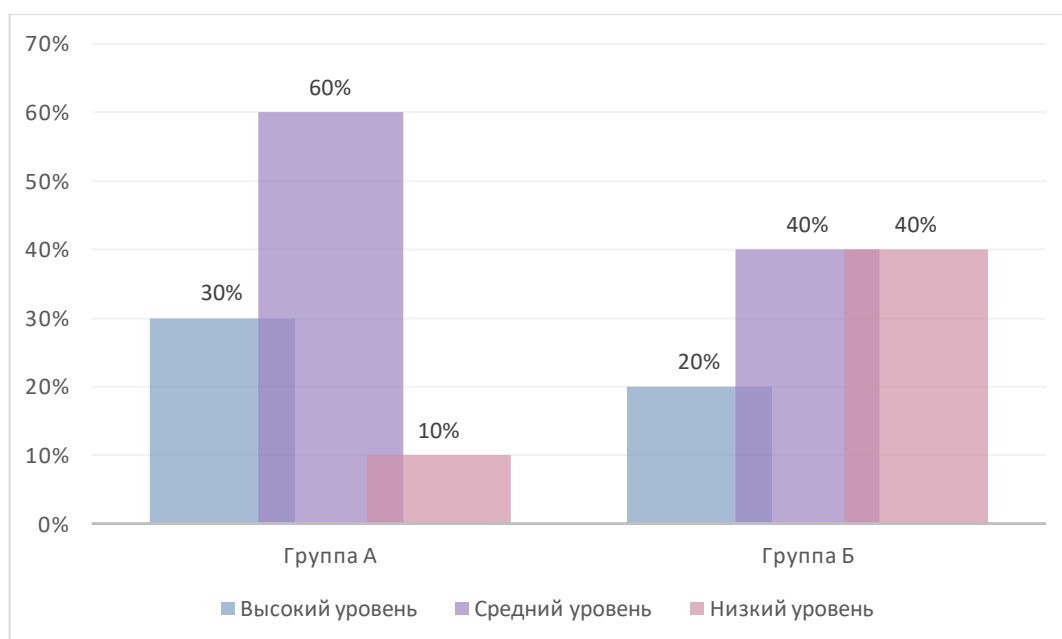


Рисунок 4. Результаты исследования по методике «Выявление графического навыка» Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков

Результаты группы А были следующими, всего 3 ребенка, что составило 30% от общего количества справились с заданием хорошо и закрашили все фигуры, отмечались незначительные отклонения от критериев оценивания, закрашивали в спокойном темпе, умеренно давя на карандаш, зрительно

оценивали границы рисунка и старались аккуратнее закрашивать по контуру, другие 60% справились удовлетворительно, наблюдалась частая тенденция закрашивания не до конца и фиксации на одном участке рисунка, также отмечался слабый нажим или наоборот чересчур сильный. Наименьший процент от группы составил 10% и составляют этот процент дети, не справившиеся с поставленным заданием в рамках предложенной инструкции.

Результаты группы Б показали более низкий уровень сформированности зрительно-моторной координации, относительно группы А. Высокий уровень продемонстрировало лишь 20% детей, дети самостоятельно правильно держали карандаш и закрашивали фигуры вполне аккуратно. Равное количество испытуемых, а именно по 40% оказались на среднем и низком уровнях. Дети, оказавшиеся на среднем уровне, проявляли трудности в захвате карандаша, требовалась подсказка и помощь в том, как правильно держать карандаш в руке, также раскрашивали фигуры хаотично. Низкий уровень сформированности зрительно-моторной координации характеризовался следующими отклонениями от нормы: дети закрашивали фигуры полностью игнорируя границы, штрихи были размашистые, хоть и чаще нажима именно не хватало, то есть дети не давили на карандаш, наблюдалась и несформированность правильного захвата карандаша, один ребенок пошел в отказ при выполнении данного задания.

Также из наших наблюдений отметим, что наиболее трудной фигурой по итогам анализа деятельности двух групп оказался круг, вероятно из-за отсутствия углов было сложно выделить контур и не выходить за него. По итогу данной методики, мы можем выделить такие результаты как отложенное формирование зрительного восприятия у большинства испытуемых (несформированность графомоторной деятельности, неумение выделять контур рисунка и другое).

Выводы по второй главе

1. Для изучения специфики зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра нами был проведен констатирующий эксперимент. Исследование было проведено на базе МАОУ «Детский сад № 167 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному направлению развития детей». В эксперименте приняли участие 20 детей, с клиническим диагнозом F84 – «Общие расстройства психологического развития». Возраст испытуемых 4-5 лет.

2. Процесс изучения особенностей зрительной перцепции детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра осуществлялся в три этапа. Подготовительный этап состоял из изучения данных о детях с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста, анализ личных дел и заключений психолога и дефектолога.

3. Экспериментальный этап осуществлялся с помощью таких методов как: наблюдение, беседа и экспериментальные процедуры, реализованные с использованием валидных и надежных психодиагностических методик. Заключительный этап состоял из качественного и количественного анализа полученных данных.

4. В экспериментальном исследовании были применены такие психодиагностические методики как: методика «Разрезные картинки» С. Д. Забрамной (1998), методика «Доска форм Сегена» Э. Сегена (1866), методика «Выявление графического навыка» Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков (1999).

5. При проведении методики «Разрезные картинки» по С. Д. Забрамной, результаты были следующие: из двух обследуемых групп успешно справилась с заданием: 30% в контрольной группе (А) и 20% в экспериментальной (Б). Количество испытуемых находящихся на среднем уровне сформированности целостного восприятия составило 60% в группе А и 50% в группе Б. В ходе исследования были обнаружены серьезные затруднения лишь у 10%

дошкольников из группы А – низкий уровень сформированности целостного восприятия. В группе Б процент детей, находящихся на низком уровне составил 30% от общего количества.

6. При помощи методики «Доска форм Сегена» разработанной Эдуардом Сегеном, мы оценили возможности осуществления операций сравнения и установления тождества объектов на материальном уровне, трудности зрительного восприятия и его целостность. Методика выявила специфичность зрительного восприятия: половина испытуемых из каждой подгруппы находятся на 3 уровне и пользуются методом «проб и ошибок». На хорошем уровне с заданием справилась группа А, в этой группе испытуемые чаще опирались на мыслительные операции и выполняли подбор зрительно анализируя части методики.

5. Использование методики «Выявление графического навыка» Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков помогло выявить, что у преобладающего количества детей с расстройством аутистического спектра наблюдаются сложности со зрительно-моторной координацией. Нами на основе проведения методики, были выделены три уровня: высокий уровень – 30% в группе А и 20% детей из группы Б. Сюда относятся дошкольники, справившиеся в полном объеме, но с незначительными сложностями, следующий уровень – средний, сюда входят 60% детей из первой группы и 40% из второй. Эта категория дошкольников справившихся с заданием удовлетворительно, и последний – низкий, это значительная часть группы Б, а именно 40%, и лишь 10% детей из группы А продемонстрировали низкий уровень сформированности зрительного восприятия в данном задании.

6. В общем, проведенное исследование подтвердило выдвинутую нами изначально гипотезу о том, что у детей с расстройством аутистического спектра есть особенности формирования зрительного восприятия. Данные особенности выражаются в нарушении обработки визуальной информации, проблемы синхронизации информации от разных органов чувств во времени, нарушение зрительно-моторной координации.

ГЛАВА 3. ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

3.1. Научно-методологические подходы к коррекции зрительного восприятия детей с расстройствами аутистического спектра

Сам термин «психологическая коррекция» является широко распространенным, его рассматривали как отечественные ученые, например, П.Я. Трошин, А.Н. Граборов, Л.С. Выготский, А.А. Осипова, так и зарубежные – Э. Сеген, М. Монтессори. Проанализируем этот термин с двух позиций:

1) Психологическая коррекция – это определенная форма психолого-педагогической деятельности, направленная на исправление таких особенностей психического развития, которые по принятой в возрастной психологии системе критериев не соответствуют оптимальной модели этого развития, средней норме;

2) Психологическая коррекция – направление реабилитационной и коррекционно-воспитательной работы с проблемными детьми, целью которой является предупреждение и преодоление отклонений в психическом развитии личности [5].

В настоящее время существует множество точек зрения относительно психологической коррекции. Теоретические и методологические основы этой области требуют дальнейшего развития, а её ключевые направления и механизмы воздействия изучены недостаточно. Для успешного осуществления психологической помощи психологу необходимо владеть разнообразными психокоррекционными технологиями [68].

Идея ранней коррекции того или иного дефекта развития у ребенка (используется принцип «чем раньше, тем лучше») довольно давно используется в отечественной дефектологии. Потребность в своевременной коррекции расстройства аутистического спектра появилась сравнительно недавно. Это объясняется тем, что изучение данного расстройства, возникло

не так давно, а меры по его коррекции начали предприниматься лишь к 70-80-м годам. Так, например, исследование психологического аспекта аутизма и разработка новых методов поддержки детей с этим расстройством в их психическом и социальном развитии начались у нас в 70-х годах прошлого столетия. «По инициативе К.С. Лебединской в Институт Дефектологии АПН СССР (теперь Институт коррекционной педагогики РАО) для экспериментальной работы с аутичными детьми с 1975 г. начинают привлекаться психологи, выпускники и дипломники МГУ...» [76]. Данный проект объединял в себе как практическую, так и научно-исследовательскую деятельность, направленную на изучение аспектов развития детей с аутизмом и предоставление им специализированной психологической поддержки с целью улучшения их психоэмоционального состояния.

В отечественной психологии теоретическая основа психологической коррекции строится на ключевых положениях, среди которых можно выделить следующие:

1. Положение, которое было разработано в рамках теоретической концепции В.Н. Мясищева (1960). Суть данного положения в следующем: личность – есть порождение системы отношений, а это значит, что психологическая коррекция без включения самого ребенка не представляется возможной.

2. Следующее положение – положение теории деятельности А.Н. Леонтьева (1964). Оно основывается на важности позитивного влияния на процесс развития, а также важности воздействия на ведущую деятельность ребенка и деятельность, направленную на воспитание.

3. И положение, основывающееся на исследованиях Д. Б. Эльконина (1978) о том, что коррекционный эффект игры обусловлен созданием новых социальных отношений, в которые человек вовлекается в процессе игровой деятельности [24].

Среди главных принципов любой психокоррекционной работы, в том числе и работы по коррекции восприятия, можно выделить:

1. Принцип единства диагностики и коррекции–выбор коррекционных методов должен осуществляться с учетом сведений, полученных в ходе диагностического обследования.

2. Полное и безоговорочное принятие ребенка с его индивидуальными особенностями и имеющимися возможностями.

3. Принцип компенсации–в процессе коррекции необходимо опираться на сохранные, более развитые системы и функции.

4. Принцип системности и последовательности в подаче материала–опора на разные уровни организации психических процессов.

5. Соблюдение необходимых условий для развития личности ребенка: важно создавать комфортную для ребенка среду, поддерживать положительный эмоциональный фон.

Не менее важно соблюдать и ряд методологических принципов специальной психологии:

1. Принцип детерминизма значимый для анализа нарушений развития, он базируется на положении о существовании причинности. И предполагает, что любое явление (причина) при наличии соответствующих условий обязательно вызывает определенное последующее явление (следствие).

2. Согласно принципу развития (генетический принцип) психика может быть полноценно понята, если рассматривается в непрерывном развитии, так как все психические явления не стоят на месте и систематически развиваются и изменяются как в количественном, так и в качественном отношении. Лев Семёнович Выготский придавал большое значение этому принципу, отмечая, что историческое изучение предполагает применение категории развития к исследованию явлений. Иными словами, изучать что-либо исторически–значит рассматривать это в динамике, в процессе становления.

Принцип развития ориентирован на динамический подход к описанию нарушений развития, в отличие от статического. Он требует анализа этих нарушений с учётом возрастного этапа, на котором они возникли, а также предшествующих отклонений, на которые они накладываются. В специальной

психологии этот принцип находит своё основное применение в психологической диагностике.

3. Принцип деятельности базируется на концепции, согласно которой психика формируется в деятельности, в которой создаются и модифицируются условия существования отдельных людей и социума в целом. В ходе деятельности человек удовлетворяет свои потребности, осуществляет познание окружающего мира и тем самым способствует формированию своей личности.

В контексте специальной психологии принцип деятельности рассматривается как преобразующая активность, инициируемая потребностями, в процессе которой возникает процесс коммуникации и осуществляется познание.

4. Принцип единства сознания и деятельности представляет собой утверждение, что два этих процесса связаны неразрывно и что сознание образует внутренний план деятельности человека. Другими словами, это проявление и образование сознания в деятельности.

Данный принцип, в контексте изучения детей с нарушениями в развитии реализуется в том, что сознание ребенка изучается как важный критерий уровня его развития. А также, принцип используется в подготовке психокоррекционных занятий, которые опираются на предметно-практическую деятельность ребенка.

Возвращаясь к вопросу о том, почему тема изучения зрительного восприятия детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра актуальна в настоящее время, заметим, что подавляющее большинство исследований занималось вопросом специфики поведения, а не вопросом высших психических функций.

Как уже упоминалось ранее дети с расстройствами аутистического спектра, это непростая категория, которая к тому же до сих пор недостаточно изучена. Разнородность расстройств аутистического спектра и отсутствие их стойких типологий диктуют необходимость индивидуализации процесса

вмешательства и методов поддержки лиц с расстройством аутистического спектра. Именно тема индивидуализации занимает центральное место в обсуждении подходов, методов и методик при работе с детьми с расстройством аутистического спектра.

Исследование детей с аутизмом представляет собой сложную задачу, поскольку первоначальный этап – установление контакта, может быть значительно затруднен. В связи с этим необходимо уделять особое внимание выстраиванию стратегий и организации процесса исследования, подготовки материалов и так далее. Анализ особенностей зрительного восприятия детей с расстройствами аутистического спектра имеет некоторые особенности и осуществляется с помощью различных методик, адаптированных к специфике данного расстройства.

Особенность зрительного восприятия при расстройствах аутистического спектра, проявляющаяся в виде трудностей с обработкой визуальной информации, избирательным вниманием, неспособностью к зрительному синтезу и другими нарушениями, требует применения как специальных методов, направленных на развитие и коррекцию этих недостатков. Так и более общих методов, направленных в целом на развитие ребенка.

Выбор методов коррекции, подхода, зависит от характера нарушений зрительного восприятия, возраста и индивидуальных особенностей ребенка, а также от его когнитивных и коммуникативных способностей. Эффективная коррекция предполагает интегративный подход, включающий в себя различные методы и приемы, и тесное сотрудничество с родителями и другими специалистами.

Коррекционные подходы (методы и программы работы с расстройством аутистического спектра) разделяются на [4]:

1) Поведенческие: АВА (ПАП) – Прикладной анализ поведения; VBA – Вербально-поведенческий подход; PRT – Отработка ключевых реакций и др.

2) Развивающие: DIR-Floortime – подход С. Гринспена; SON-RISE PROGRAM – С. и Б. Кауфман; ЭСП – эмоционально-смысловой подход

3) Смешанные программы: Early Start Denver Model, JASPER и др.

4) Сенсорная коррекция: томатис-метод, сенсорная интеграция и др.

На наш взгляд, наиболее полно вопрос коррекции и развития зрительного восприятия рассматривается в следующих подходах: прикладной анализ поведения и сенсорная интеграция.

Хотим заметить, что в процессе разработки психокоррекционной программы для детей с расстройствами аутистического спектра, мы пришли к выводу что, первоначально необходимо пронаблюдать ребенка перед непосредственным проведением исследования. Отличные рекомендации по наблюдению описываются в «Программе Каролина» в разделе 1. Зрительное прослеживание и постоянство предметов. А также, в разделе 9. Зрительное восприятие. Так как развитие зрительного восприятия у детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра запаздывает, мы можем использовать данную программу, направленную на более младший возраст, но вместе с этим, должны учитывать и возрастную норму сформированности зрительного восприятия нормотипично развивающихся детей.

Таким образом, грамотно составленная коррекционная программа позволяет в значительной мере оказать помощь в развитии зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Для успешной реализации исследования важно соблюдать принципы общей и специальной психологии. Более того, специалисту важно соблюдать поэтапность психодиагностического исследования для получения более достоверных результатов. Важным в исследовании данной проблемы является метод наблюдения.

3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Анализ проведенного нами исследования показал, что дети дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра имеют особенности зрительного восприятия: нарушения зрительно-моторной координации, трудности в распознавании цветов, размеров и пространственных отношений, также трудности с обработкой сенсорной информации. Важно отметить, что низкий уровень развития зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра негативно сказывается на их способности осваивать обучающую и воспитательную программы. Это и подчеркивает актуальность выбранной темы.

Обучающий процесс для таких детей усложняется, так как необходимо очень качественно подбирать материалы для развивающих занятий, опираться на индивидуальные особенности ребенка, учитывать сенсорный профиль, если это требуется, а также немало усилий прилагать для качественного контакта с ребенком. Дети познают окружающий мир по-своему и нам необходимо встроиться в его систему и направить это познание в обучающее русло.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована программа по коррекции зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Основанием для разработки программы явились результаты, полученные нами на этапе констатирующего эксперимента.

Разработка программы была основана на специфических принципах работы с детьми с расстройствами аутистического спектра:

1. Принцип дозирования психической нагрузки в работе с ребёнком;
2. Интегративный и последовательный подход.

Методологические основы и концептуальные подходы Программы базируются на учении о единстве человека и среды, культурно-исторической

теории развития высших психических функций, деятельностном подходе к развитию психики. Программа ориентируется на теоретические положения: динамическая взаимосвязь между биологическим и социальным факторами; общие закономерности развития ребенка в норме и при нарушениях развития.

Психокоррекционная программа направлена на улучшение зрительной моторики и формирование зрительного гнозиса, развитие интереса к выделению деталей и особенностей предметов, а также для профилактики сенсорной перегрузки и эмоционального перенапряжения.

Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный. Спроектирована на основе ФГОС дошкольного образования, особенностей образовательного учреждения, образовательных потребностей воспитанников.

Программа определяет содержание и организацию образовательного процесса для группы компенсирующей направленности с расстройствами аутистического спектра детей дошкольного возраста от 4 до 5 лет.

Организация коррекционно-развивающей работы:

Программа состоит из 10 занятий. При соблюдении режима проведения – 2 занятия в неделю, цикл рассчитан на месяц.

Время проведения – 15 минут. Предварительно блок диагностический (наблюдение, диагностика, обработка полученных данных, комплектация групп).

Занятия подразумевают групповой характер, оптимальное число детей группы – 2-4 человека, возраст – 4-5 лет.

Цели и задачи рабочей программы:

Цель: развитие зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Задачи:

1. Коррекционные: улучшение зрительной моторики, в т.ч. точности и координации движений глаз, слежения за движущимися объектами; развитие плавности и ритмичности движений глаз.

2. Формирование зрительного гнозиса: способности к зрительному различению форм, размеров, цветов и пространственного расположения предметов; повышение устойчивости к зрительным помехам.

3. Развивающие: развитие зрительно-моторной координации: мелкой моторики рук с использованием зрительной информации; улучшение координации глаз и рук.

4. Развитие интереса к выделению разнообразных деталей и особенностей предметов. Обогащение знаний о цвете, форме, размере и пространственном расположении предметов.

5. Профилактические: профилактика сенсорной перегрузки, эмоциональных нарушений; профилактика проблем в социальном взаимодействии и проблем в обучении.

Планируемые результаты освоения психокоррекционной программы «Развитие зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста»:

– В области зрительного восприятия: развитие зрительной моторики; улучшение зрительного внимания и зрительного гнозиса; развитие зрительно-пространственного восприятия; снижение сенсорной перегрузки: уменьшение излишней реакции на зрительные стимулы.

– В связанных со зрением областях: улучшение когнитивных способностей, повышение уровня познавательной активности; улучшение речевого развития; улучшение социальной адаптации;

Методы и методики исследования: наблюдение, игровые методы, визуальные стимулы, тактильные упражнения, использование информационно компьютерных технологий (ИКТ).

Диагностические методы:

1. Метод наблюдения, основанный по «Программе Каролина». Диагностические критерии и методики проведения заимствованы из «Программы Каролина» из раздела 1. Зрительное прослеживание и постоянство предметы и раздела 9. Зрительное восприятие

2. Методика «Разрезные картинки». Автор: С.Д. Забрамная

Возрастной диапазон: 2,5-7 лет.

Цель методики: выявление уровня развития целостного восприятия предметной картинки.

3. Методика «Доски Сегена» Автор: Э. Сеген

Возрастной диапазон: 1-7 лет

Цель методики: определения уровня интеллекта и умственных способностей. Оценка развития: зрительного восприятия поставленной задачи; слухового восприятия; концентрации внимания; цветовосприятия, цветоощущения, различения цветов;

4. Методика «Выявление графического навыка» Авторы: Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков

Возрастной диапазон: средний дошкольный возраст

Целевая направленность данной методики заключается в оценке уровня развития графо-моторного навыка и сформированности зрительного восприятия.

Содержательный раздел:

Срок реализации рабочей программы месяц (март 2026 года), по 2 занятия в неделю. Форма проведения – групповая. Продолжительность занятия – 15 минут.

Примечание: реализовывать программу необходимо с учетом специфики расстройства и индивидуальных особенностей каждого ребенка, особенно включая уровень интеллектуального развития. Выполнять все предложенные варианты упражнений и игр, необходимо с преобразованием инструкции для каждого ребенка. Например, один ребенок в игре «Найди предмет» будет пользоваться визуальной подсказкой, а другой основываться на описательную инструкцию.

Таблица 5. Тематическое планирование психокоррекционных занятий

№	Содержание занятия	Стимульный материал
	1) Упражнение на зрительно-моторную координацию: «Закрась фигуру».	Лист бумаги А4 и цветные карандаши
	1) Игра на соотнесение с образцом идентичным данному. «Найди пару и приклей картинку», упрощенная версия «найди пару/я клею/я мажу».	Клей, печатные изображения (не более 6 шт. на листе) по теме ОКМ. Разрезные карточки идентичные изображениям
	2) Игра на развитие целостного восприятия предмета «Чья это половинка?»	Разрезные картинки
	3) Игры на развитие зрительно-двигательной координации «Домики».	Палочки «Кюизенера», либо другие палочки
	4) Игра на развитие понимания изображения (объекта) «Сыщик».	Мешочек, фигуры по темам в тематическом планировании по ОКМ
2	1) Игры на удержание зрительного внимания за объектом. Инструкция «Смотри; смотри где (название изображения)?»	Фонарик с изображениями по темам в тематическом планировании по ОКМ
	2) Игры на соотнесение с образцом идентичным данному «Найди пару и приклей картинку», упрощенную «найди пару/я клею/я мажу».	Клей, печатные изображения (не более 6 шт. на листе) по теме ОКМ. Разрезные карточки идентичные изображениям
	3) Игры на развитие целостного восприятия предмета Игра: «Собери целое»	Сборно-разборные игрушки, их изображения

	4) Игры на развитие зрительно-двигательной координации «Ходьба по контуру» Усложнение: предложить пройти трассу на скорость.	Цветной скотч/ленты/веревки
	5) Игры на развитие понимания изображения (объекта) Игра «Найди предмет»	Карточки с изображением по темам в тематическом планировании по ОКМ
3	1) Игры на удержание зрительного внимания за объектом. Инструкция «Смотри; смотри где (название изображения)?»	Фонарик с изображениями по темам в тематическом планировании по ОКМ
	2) Игры на соотнесение с образцом идентичным данному «Найди пару и приклей картинку», упрощенную «найди пару/я клею/я мажу»	Клей, печатные изображения (не более 6 шт. на листе) по теме ОКМ. Разрезные карточки идентичные изображениям
	3) Упражнение на зрительно-моторную координацию: «Закрась фигуру и обведи контур».	Лист бумаги А4 и цветные карандаши
	4) Игра на развитие зрительно-двигательной координации «Ритм по кругу»	
	5) Игра на развитие понимания изображения (объекта) «Карта поиска»	Поисковый лист с напечатанными картинками по темам в тематическом планировании по ОКМ

4	1) Игры на удержание зрительного внимания за объектом. Инструкция «Смотри; смотри где (название изображения)?»	Фонарик с изображениями по темам в тематическом планировании по ОКМ
	2) Игры на соотнесение с образцом идентичным данному «Найди пару и приклей картинку», упрощенная «найди пару/я клею/я мажу»	Клей, печатные изображения (не более 6 шт. на листе) по теме ОКМ. Разрезные карточки идентичные изображениям
	3) Игра на развитие целостного восприятия предмета «Парные картинки»	Парные карточки с изображениями по темам в тематическом планировании по ОКМ
	4) Упражнение на зрительно-моторную координацию: «Закрась фигуру»	Лист бумаги А4 и цветные карандаши
	4) Игра на развитие понимания изображения (объекта) «Сыщик»	Мешочек, фигурки по темам в тематическом планировании по ОКМ
5	1) Игры на удержание зрительного внимания за объектом. Инструкция «Смотри; смотри где (название изображения)?»	Фонарик с изображениями по темам в тематическом планировании по ОКМ
	2) Игры на соотнесение с образцом идентичным данному «Найди пару и приклей картинку», упрощенную «найди пару/я клею/я мажу»	Клей, печатные изображения (не более 6 шт. на листе) по теме ОКМ. Разрезные карточки идентичные изображениям

	3) Игра на развитие целостного восприятия предмета: «Предмету по портрету»	Игрушки и карточки с их изображением.
	4) Игра на развитие зрительно-двигательной координации «Домики»	Палочки «Кюизенера», либо другие палочки
	5) Игра на развитие понимания изображения (объекта) «Найди предмет»	Карточки с изображением по темам в тематическом планировании по ОКМ
6	1) Игры на удержание зрительного внимания за объектом. Инструкция «Смотри; смотри где (название изображения)?»	Фонарик с изображениями по темам в тематическом планировании по ОКМ
	2) Игры на соотнесение с образцом идентичным данному «Найди пару и приклей картинку», упрощенную «найди пару/я клею/я мажу»	Клей, печатные изображения (не более 6 шт. на листе) по теме ОКМ. Разрезные карточки идентичные изображениям
	3) Игры на развитие целостного восприятия предмета с сенсорным контейнером/цветным фоном	Любые подручные материалы: игрушки, крышки, детали конструктора, кубики, пуговицы, крупы, карандаши и т.д.
	4) Игра на развитие зрительно-двигательной координации «Ходьба по контуру»	Цветной скотч/ленты/веревки
	5) Игра на развитие понимания изображения (объекта) «Карта поиска»	Поисковый лист с картинками по темам

7	1) Игры на удержание зрительного внимания за объектом. Инструкция «Смотри; смотри где (название изображения)?»	Фонарик с изображениями по темам в тематическом планировании по ОКМ
	2) Игры на соотнесение с образцом идентичным данному «Найди пару и приклей картинку», упрощенную «найди пару/я клею/я мажу»	Клей, печатные изображения (не более 6 шт. на листе) по теме ОКМ. Разрезные карточки идентичные изображениям
	3) Игры на развитие целостного восприятия предмета с сенсорным контейнером/цветным фоном.	Любые подручные материалы: игрушки, крышки, детали конструктора, кубики, пуговицы, крупы, карандаши и т.д.
	4) Игры на развитие зрительно-двигательной координации «Игра с мячом».	Мяч (желательно яркого цвета)
	5) Упражнение на зрительно-моторную координацию: «Обведи».	Лист бумаги А4 и цветные карандаши
8	1) Игры на удержание зрительного внимания за объектом «Смотри; смотри где (название изображения)?»	Фонарик с изображениями по темам в тематическом планировании по ОКМ
	2) Игры на соотнесение с образцом «Найди пару и приклей картинку», упрощенную «найди пару/я клею/я мажу»	Клей, печатные изображения по теме

	3) Игры на развитие целостного восприятия предмета: «Чья это половинка? Покажи и соедини половинки»	Разрезные картинки
	4) Игра на развитие зрительно-двигательной координации «Ритм по кругу»	
	5) Игры на развитие понимания изображения (объекта) «Найди предмет»	Карточки с изображением по темам в тематическом планировании по ОКМ
9	1) Игры на удержание зрительного внимания за объектом «Смотри; смотри где (название изображения)?»	Фонарик с изображениями по темам в тематическом планировании по ОКМ
	2) Игры на соотнесение с образцом идентичным данному «Найди пару и приклей картинку», упрощенная «найди пару/я клею/я мажу»	Клей, печатные изображения (не более 6 шт. на листе) по теме ОКМ. Разрезные карточки идентичные изображениям
	3) Игры на развитие целостного восприятия предмета «Предмету по портрету»	Игрушки и карточки с их изображением.
	4) Игры на развитие зрительно-двигательной координации «Хлопки»	
	5) Игры на развитие понимания изображения (объекта) «Карта поиска»	Поисковый лист с напечатанными картинками по темам в тематическом планировании по ОКМ

10	1) Упражнение на зрительно-моторную координацию: «Закрась фигуру и обведи контур».	Лист бумаги А4 и цветные карандаши
	2) Игры на соотнесение с образцом идентичным данному «Найди пару и приклей картинку», упрощенная «найди пару/я клею/я мажу»	Клей, печатные изображения (не более 6 шт. на листе) по теме ОКМ. Разрезные карточки идентичные изображениям
	3) Игры на развитие целостного восприятия предмета: «Собери целое»	Сборно-разборные игрушки и их изображения по тематическому планированию
	4) Игры на развитие зрительно-двигательной координации «Домики»	Палочки «Кюизенера», либо другие палочки
	Игры на развитие понимания изображения (объекта) «Сыщик»	Мешочек, фигурки по темам в тематическом планировании по ОКМ

Из приведенного плана занятий, видно, что на каждом занятии используются упражнения и методики, адаптированные для детей с расстройствами аутистического спектра, которые способствуют более благоприятного развитию и коррекции зрительного восприятия и сопутствующих навыков.

На основе результатов проведенного обследования нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Реализация представленной нами программы позволит своевременно провести коррекцию особенностей зрительного восприятия данной категории детей.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

По завершении реализации психологической программы по коррекции зрительного восприятия детей среднего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра нами был проведен контрольный эксперимент. В исследовании приняли участие все испытуемые, отобранные нами для реализации констатирующего этапа исследования.

Для проверки эффективности осуществляемой нами программы все дети дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра еще до начала формирующего эксперимента были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ) с целью выявления динамических изменений, произошедших благодаря коррекционному воздействию, а также с целью анализа полученных данных с результатами констатирующего эксперимента. Оценка результатов эффективности психокоррекционной программы осуществлялась путем сопоставления результатов исследования, полученным в КГ и ЭГ исследуемых до момента начала и после реализации формирующего эксперимента, а также, в целом, по всей выборке.

В экспериментальную группу вошли 10 детей в возрасте 4–5 лет, продемонстрировавших наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента. Именно с этой группой детей и осуществлялась коррекционная работа. С контрольной группой формирующий эксперимент не проводился.

Контрольный этап эксперимента осуществлялся посредством того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе исследования, в частности:

1. Методика «Разрезные картинки» С. Д. Забрамной;
2. Методика «Доска форм Сегена» Э. Сегена;
3. Методика «Выявление графического навыка» Н. В. Нижегородцева и В.

Д. Шадрикова.

Продолжение таблицы 6

Высокий	3	30%	3	30%	2	20%	3	30%
Средний	6	60%	6	60%	5	50%	6	60%
Низкий	1	10%	1	10%	3	30%	1	10%
Очень низкий уровень	0	0%	0	0%	0	%	0	0%

Можно сделать вывод, что на контрольном этапе эксперимента 60% детей продемонстрировали средний уровень развития целостного восприятия, этот результат показывает нам, что в группе А, по истечении времени не произошло ни регресса, ни прогресса. Показатели сформированности перцептивных процессов остались на прежнем уровне. Испытуемым контрольной группы точно также требовались наглядные подсказки, для выполнения задания, отмечался чуть сниженный темп деятельности, но в целом, цель заданной деятельности была достигнута.

Согласно данным, представленным в таблице 6, видна положительная динамика развития в экспериментальной группе. Исходя из данных результатов, после проведения формирующего эксперимента показатели развития целостного восприятия и наглядно-образного мышления достигли высокого уровня у 30% дошкольников, и у 60% дошкольников показатели развития целостного восприятия достигли среднего уровня, когда на констатирующем этапе исследования данные дети показали более низкие результаты. Следовательно, проведенные занятия по коррекции зрительного восприятия позволили достигнуть положительной динамики развития.

Проведенное исследование по теме восприятия показало, что в контрольной группе не наблюдается как положительной, так и отрицательной динамики. Это может свидетельствовать о важности внедрения коррекционной помощи детям, для развития в целом.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования представлены на гистограмме 5 (рисунок 5).

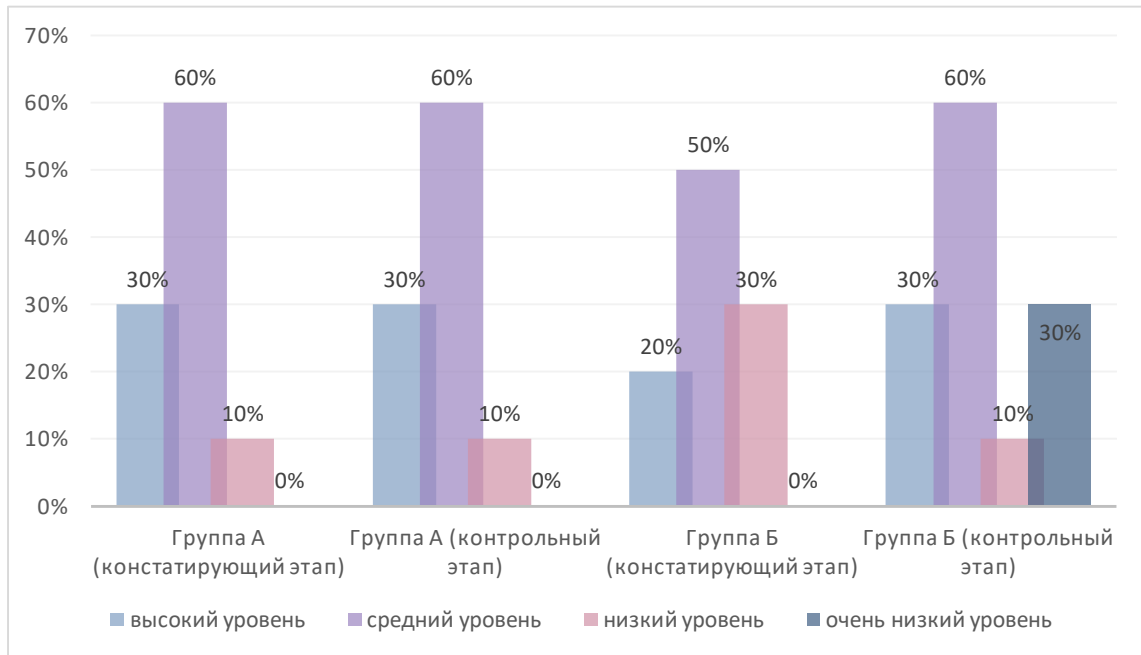


Рисунок 5. Сравнительные результаты изучения целостного по методике «Разрезные картинки» С. Д. Забрамной до и после формирующего эксперимента

Качественный анализ результатов, представленных в гистограмме 5, показывает, что в результате реализации психокоррекционной программы в экспериментальной группе (группе Б) показатели увеличились и больший процент детей достиг среднего и высокого уровней развития целостного восприятия и наглядно-образного мышления. Процентное соотношение сформированности высших психических процессов перечисленных выше сравнивалось между группами.

С помощью следующей методики «Доски Сегена» Эдуарда Сегена, мы получили данные об уровне возможности осуществления операций сравнения и установления тождества объектов на материальном уровне, трудностей

зрительного восприятия и его целостности. Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе проведения исследования в экспериментальной и контрольной группах, представлен в таблице 7.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения зрительного восприятия по методике «Доски Сегена» Эдуарда Сегена до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	Группа А (КГ)				Группа Б (ЭГ)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	Абс.зн.	%	Абс.зн.	%	Абс.зн.	%	Абс.зн.	%
1 уровень (метод силы)	0	0%	0	0%	1	10%	0	0%
2 уровень (Метод удачной попытки)	0	0%	0	0%	2	200%	0	0%
3 уровень (Метод проб и ошибок)	5	50%	5	50%	5	50%	7	70%
4 уровень (на основе мыслительных операций)	5	50%	5	50%	2	20%	3	20%

Данные, отраженные в таблице 7, свидетельствуют о том, что уровень развития визуального восприятия на момент констатирующего этапа исследования в обеих группах был на уровне среднем или ниже среднего, что

в большей степени соответствует третьему и четвертому уровням. Первоначально рассмотрим результаты контрольной группы.

Проанализировав данные полученные после эксперимента, можем заметить, что в данной группе также отсутствует какой-либо результат, дошкольники не улучшили свой результат, а соответственно остались на прежнем уровне развития восприятия, в частности такого параметра как целостность зрительного восприятия, а также не усовершенствовали способности сравнения и идентификации объектов на физическом уровне. Результаты группы А оказались равные как в случае констатирующего эксперимента, так и в случае контрольного эксперимента, что в процентном соотношении составило по 50%.

В экспериментальной группе после осуществления формирующего эксперимента замечен прогресс в развитии вышеупомянутых процессов. Согласно табличным данным большая часть группы, а именно 70%, теперь находится на уровне 3, что соответствует применению в деятельности метода «проб и ошибок». Достижение данного уровня говорит нам о том, что испытуемые начали более внимательно подходить к заданию, начал формироваться зрительный поиск объекта, также навыки сравнения объектов. На 10% увеличились показатели наивысшего уровня в данной методике, что говорит об эффективности внедрения коррекционных занятий по нашей программе.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования развития зрительного восприятия детей с расстройствами аутистического спектра в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме б (рисунок 6).

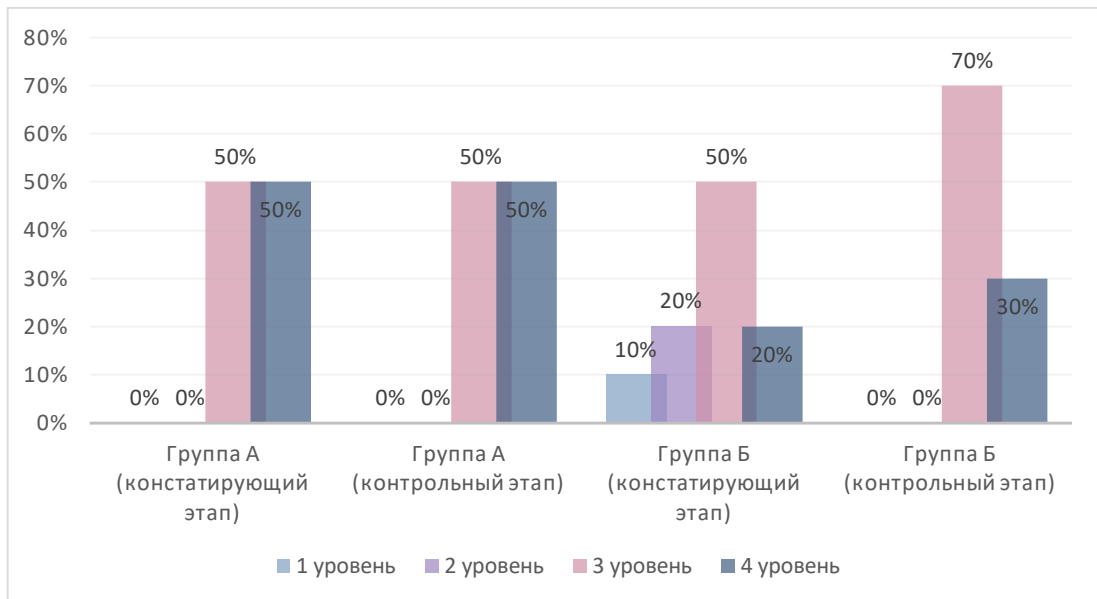


Рисунок 6. Сравнительные результаты изучения целостного по методике «Доски Сегена» Эдуарда Сегена до и после формирующего эксперимента

Результаты, отраженные на гистограмме 6, позволяют нам обнаружить улучшившиеся показатели развития визуального восприятия детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Наиболее значимой является динамика третьего уровня. Гистограмма наглядно показывает, что увеличилось количество детей со средним уровнем восприятия с 50% до 70%, что также примечательно после проведения исследования количество детей, находившихся на самом низком уровне сократилось до 0% и соответственно сравнялось в обеих группах.

Этот факт подтверждает эффективность и значимость проведения психокоррекционной работы. У детей постепенно совершенствуется перцептивная деятельность, дошкольники научаются сравнивать и идентифицировать предметы, зрительно проследивать за объектами. что ранее было практически незаметно.

Третьим проведенным и завершающим нами исследованием является комплексная оценка уровня развития графо-моторных навыков и степени сформированности зрительного восприятия по методике «Выявление графического навыка» Н. В. Нижегородцевой, В. Д. Шадрикова. Полученные

результаты диагностики в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 8.

Таблица 8. Сравнительные результаты зрительно-моторной координации по методике «Выявление графического навыка» Н. В. Нижегородцевой, В. Д. Шадрикова до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	Группа А (КГ)				Группа Б (ЭГ)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	Абс.зн.	%	Абс.зн.	%	Абс.зн.	%	Абс.зн.	%
Высокий	3	30%	2	20%	2	20%	3	30%
Средний	6	60%	7	50%	4	40%	6	60%
Низкий	1	10%	1	30%	4	40%	1	10%

Исходя из представленных данных, можно сделать вывод, что показатели выполнения детьми заданий на графо-моторику заметно изменились, и в случае с контрольной группой не в лучшую сторону.

Анализируя результаты проведенного исследования с контрольной группой, мы заметили, что графомоторный навык у 10% начал немного регрессировать, положение руки было неправильное, отмечались сложности в манипулировании карандашом; также встречался как гипотонус мелкой мускулатуры пальцев, так и излишнее усилие в виде чересчур сильного надавливания на карандаш. Многие дети из-за этого быстрее переутомлялись, так как происходило излишнее напряжение.

Относительно зрительного анализа и синтеза, тоже произошли незначительные изменения, часть детей терялись в пространстве листа бумаги, рука часто съезжала с контура, соответственно данный момент влиял на один из оцениваемых нами параметров – выбор нужного направления.

Количество дошкольников, показавших низкий уровень сформированности зрительно-моторной координации составил также 10%, как и в констатирующем эксперименте. Самые частые трудности, которые мы наблюдали у группы детей на среднем и низком уровнях, это неритмичность движений кисти, отсутствие зрительного прослеживания за своей рукой, проблемы с нажимом, чаще недостаточным, сниженное произвольное внимание и отсутствие точности обведения линий.

Итоговый результат эксперимента в экспериментальной группе, наоборот, оказался положительным. В целом, по группе увеличилось количество детей, которые показали средний и высокий уровни развития зрительно-моторной координации. Процент испытуемых, которые проявили себя на высоком уровне увеличилось на 10% и составило 30% в общем. Также возросло количество детей, показавших результат среднего уровня и он составляет 60%, что является хорошим показателем для детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

На основании анализа проведенной методики, мы можем отметить улучшения в работе мелкой моторики, в целом. Детям было проще манипулировать карандашом во время выполнения задания, в особенности в сравнении с результатами первого эксперимента. Правильный захват карандаша с первого раза, продемонстрировало около 70% процентов детей, им не требовалась подсказка или помощь взрослого. Относительно параметра оценивающего силу нажима тоже произошли улучшения. Однако, результат, который порадовал нас больше всего это улучшение именно зрительно-моторной координации, стало заметно как дети концентрируют взгляд на своей руке и рисунке в целом, на более длительное время нежели в начале эксперимента.

Для наглядности, данные исследования систематизированы в гистограмме 7 (рисунок 7).

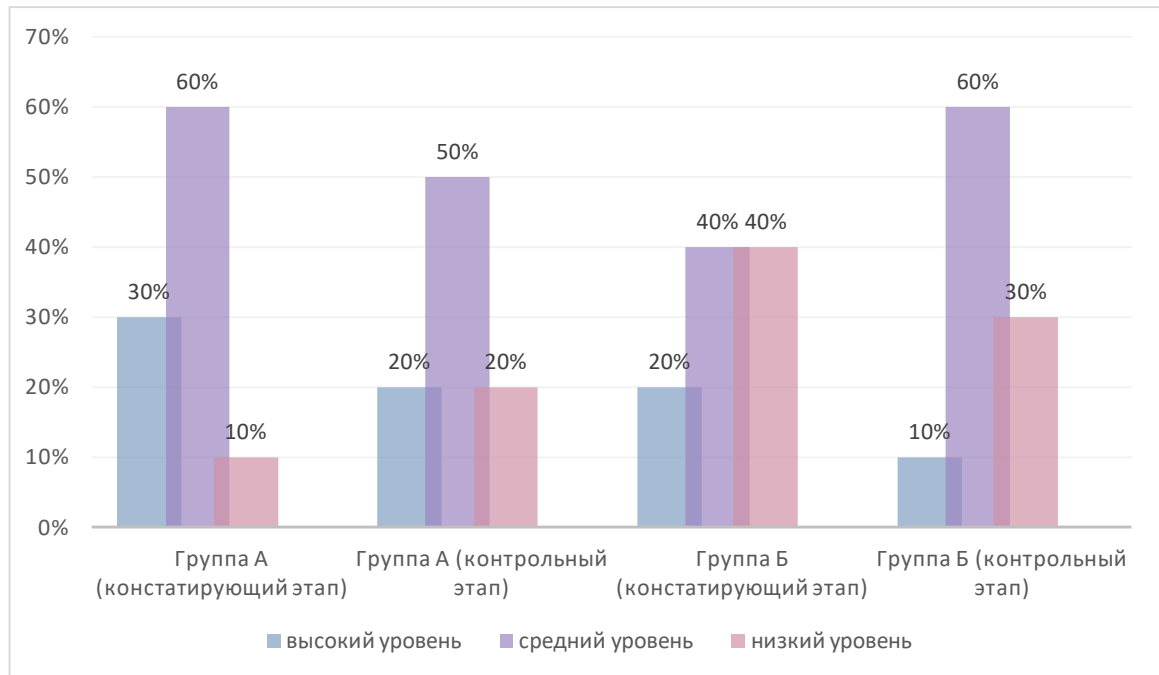


Рисунок 7. Сравнительные результаты изучения зрительно-моторной координации по методике «Выявление графического навыка» Н. В.

Нижегородцевой, В. Д. Шадрикова до и после формирующего эксперимента

Учитывая изложенное нами выше, можно сделать вывод о повышении уровня зрительно-моторной координации и параметров, которые в неё входят у экспериментальной группы, которая по ходу эксперимента занималась по составленной психокоррекционной программе. Следовательно, наблюдая положительную динамику развития в группе Б и отрицательную динамику в группе А, разработанная программа по психокоррекции показала свою эффективность и результат соответствует поставленным задачам.

Выводы по третьей главе

1. В третьей главе мы подробно изучили теоретические аспекты организации психокоррекционной работы с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра. Термин «психологическая коррекция» является широко распространенным и его следует рассматривать и как форму психолого-педагогической деятельности и как направление реабилитационной и коррекционно-воспитательной работы.

2. Были рассмотрены особенности детей с расстройствами аутистического и особые образовательные потребности, связанные с данным нарушением. В связи с чем, мы выделили ключевые принципы, на которых должна строиться коррекционная работа, а также условия, при соблюдении которых можно достичь оптимальных результатов коррекции. Психокоррекционная программа для детей среднего дошкольного возраста, имеющих расстройства аутистического спектра, была разработана на основе следующих принципов:

1. Принцип дозирования психической нагрузки в работе с ребёнком.

2. Интегративный и последовательный подход в работе с ребенком с расстройством аутистического спектра предполагающий комплексное психолого-медико-педагогическое воздействие и параллельное использование различных методов и технологий работы.

3. Для достижения успешных результатов диагностики и эффективной коррекции необходимо придерживаться последовательности этапов исследования: подготовительного, эмпирического (основного) и заключительного.

4. Исходя из выявленных на этапе констатирующего эксперимента результатов нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Программа состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий, составленных с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

5. Программа структурирована в три основных раздела: целевой, содержательный и организационный. В каждом разделе определены элементы, подлежащие адаптации в зависимости от специфики расстройства ребенка.

6. Психокоррекционная программа предназначена для повышения уровня зрительно-моторной координации и совершенствования зрительного восприятия. Данная программа была апробирована на детях экспериментальной группы (группа Б) в течение месяца, по два занятия в неделю.

7. После проведенной программы психологической коррекции зрительного восприятия, было проведено повторное исследование, контрольный этап эксперимента.

Согласно полученным данным, в контрольной группе (группе А), наблюдался незначительный регресс по методике «Выявление графического навыка» Н. В. Нижегородцевой, В. Д. Шадрикова. Процент детей, продемонстрировавших высокий уровень снизился на 10%. В основном, изменения коснулись графомоторного навыка (сложности и неуклюжести в манипулировании карандашом, неравномерность нажима и другое), а также зрительно-моторной координации. Самые частые трудности, которые мы наблюдали, это неритмичность движений кисти, отсутствие зрительного прослеживания за своей рукой, проблемы с нажимом, чаще недостаточным, сниженное произвольное внимание и отсутствие точности обведения линий.

В остальном, уровень развития целостного и зрительного восприятия детей контрольной группы остался неизменным. У испытуемых сохранились небольшие трудности зрительного анализа и синтеза, наглядно-образного мышления.

В экспериментальной группе наблюдались изменения в развитии зрительного восприятия. Уровень отставания в развитии целостного восприятия снизился, согласно методике «Разрезные картинки» С. Д. Забрамной процент детей, показавших средний и высокий уровни сформированности данных процессов возрос на 20% в сумме. Согласно

табличным данным по результатам проведения методики «Доски Сегена» большая часть группы Б, а именно 70%, теперь находится на уровне 3, что соответствует применению в деятельности метода «проб и ошибок». Это свидетельствует нам о том, что испытуемые начали более внимательно подходить к заданию, начал формироваться зрительный поиск объекта, также навыки сравнения объектов.

Навык зрительно-моторной координации в группе Б, также подвергся прогрессу. Увеличилось количество детей, которые показали средний и высокий уровни развития зрительно-моторной координации. Процентное соотношение, относительно высокого уровня, при этом выросло на 10%. Кроме того, увеличилось количество детей со средними показателями—теперь их 60%.

На основании анализа проведенной методики, заметны улучшения в работе мелкой моторики, в целом, детям было проще манипулировать карандашом во время выполнения задания, усовершенствовались и правильный захват карандаша с первого раза, и параметр отслеживающий силу нажима. Стало заметно как дети концентрируют взгляд на своей руке и рисунке в целом, на более длительное время нежели в начале эксперимента.

Таким образом, поставленные задачи программы психологической коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра были выполнены. Можно сделать вывод, что разработанная нами программа является в достаточной мере эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Расстройство аутистического спектра на сегодняшний день, является одним из наименее изученных дефектов на сегодняшний день, это показывают различные данные специальной психологии. В современной психологии проблема особенностей зрительного восприятия детей с расстройствами аутистического спектра практически не рассматривается, что подтверждает актуальность темы.

Восприятие – это активный и сложный процесс, «фундамент» высших психических функций. Без формирования целостного образа мира невозможна эффективная практическая деятельность. В контексте аутистического спектра нарушения восприятия выходят на передний план: трудности социального взаимодействия и обучения могут быть следствием того, что мозг фрагментарно или искаженно обрабатывает входящие сигналы. Проблемы зрительной перцепции при расстройстве аутистического спектра связаны не с патологией органов зрения, а с особенностями работы центральной нервной системы и когнитивной обработки информации.

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы было организовано диагностическое исследование, в котором участвовали 20 детей 4-5 лет с диагнозом F84 – «Общие расстройства психологического развития». Были задействованы следующие методики: «Разрезные картинки» С.Д. Забрамной, «Доска форм Сегена» Э. Сегена и «Выявление графического навыка» Н. В. Нижегородцевой, В. Д. Шадрикова.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили наличие специфических черт зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра. Трудности со зрительно-двигательной координацией, сложности в различении цветов, размеров, а также неспособность к зрительному синтезу и избирательность внимания. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о необходимости своевременной психологической коррекции.

После апробирования программы психологической коррекции был проведен контрольный этап эксперимента, основной целью которого являлась оценка эффективности разработанной программы.

При проведении исследования на контрольной группе, мы выяснили, что в группе произошел незначительный регресс и стагнация. Увеличилось число детей, испытывающих затруднения в выполнении заданий на зрительно-моторную координацию, что в процентном отношении составило 10%. В основном, изменения коснулись графомоторного навыка (сложности и неуклюжести в манипулировании карандашом, неравномерность нажима и другое), а также самой зрительно-моторной координации (неритмичность движений кисти, отсутствие зрительного прослеживания за своей рукой, проблемы с нажимом, сниженное произвольное внимание и отсутствие точности обведения линий). В остальном, уровень развития целостного и зрительного восприятия детей контрольной группы остался неизменным. У испытуемых сохранились небольшие трудности зрительного анализа и синтеза, наглядно-образного мышления.

По результатам исследования в экспериментальной группе была выявлена положительная динамика в уровне развития зрительного и целостного восприятия, удалось сократить отставание на 20%. Согласно табличным данным, полученным при использовании методики «Доски Сегена», 70% группы Б прогрессировало, это свидетельствует о том, что началось формирование навыков зрительного поиска объектов и их сравнения.

Навык зрительно-моторной координации, также подвергся прогрессу. Большое количество детей продемонстрировали средние и высокие показатели развития данного навыка. Процент детей с высоким уровнем вырос на 10%, а количество детей со средними показателями достигло 60%. Мы можем отметить улучшения в работе мелкой моторики, детям стало проще манипулировать карандашом во время выполнения задания, усовершенствовались и правильный захват карандаша с первого раза, и параметр отслеживающий силу нажима. Стало заметно как дети

концентрируют взгляд на своей руке и рисунке в целом, на более длительное время нежели в начале эксперимента.

Таким образом, разработанная нами программа показала свою эффективность в психологической коррекции зрительного восприятия детей с расстройствами аутистического спектра, так как результаты контрольного этапа эксперимента показали положительную динамику в уровне развития зрительной перцепции детей. Исходя из этого, можно сказать, что выдвинутая в начале исследования гипотеза подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авербух, Е. С. Развитие зрительного восприятия в раннем онтогенезе / Е. С. Авербух. — Москва: Педагогика, 2019. — 128 с.
2. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; пер. с англ. Ю. Даре. — 5-е изд. — Москва: Теревинф, 2021. — 272 с.
3. Алехина, С. В. Инклюзивное образование и психологические особенности детей с РАС / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. — 2020. — Т. 25, № 2. — С. 5–16.
4. Ананьев Б. Г. , Дворяшина М. Д. , Кудрявцева Н. А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия [Текст] / Ананьев Б. Г. , Дворяшина М. Д. , Кудрявцева Н. А. — . — Москва: «Просвещение», 1968 — 323 с.
5. Артюхова Т.Ю. А 86(075) Психокоррекция и психотерапия: учеб. пособие / Т.Ю. Артюхова, Т.В. Шелкунова. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2019. – 170 с.
6. Аршатский, А. В. Визуальная поддержка как средство развития зрительного восприятия у детей с аутизмом / А. В. Аршатский // Вопросы психологии. — 2017. — № 4. — С. 88–94.
7. Ассоциация психиатров и психологов за научно-обоснованную практику Расстройства аутистического спектра / Ассоциация психиатров и психологов за научно-обоснованную практику [Электронный ресурс] // Рубрикатор клинических рекомендаций : [сайт]. — URL: https://cr.minzdrav.gov.ru/schema/594_1. (дата обращения: 13.03.2026).
8. Баенская Е.Р Либлинг М.М — М,: , 2001 С Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития: Методическое пособие. [Текст] / Баенская Е.Р Либлинг М.М — М,: , 2001 С. — Москва: Экзамен, 2004 — 125 с.

9. Байкова, Е. В. Сенсорная интеграция в практике работы с детьми с РАС: современные подходы / Е. В. Байкова // Вестник психологических служб в образовании. — 2020. — № 1. — С. 10–18.
10. Бандура А. Теория социального научения [Текст] / Бандура А. — . — СПб: Евразия, 2000 — 320 с.
11. Барабанов Р. Е. Психологические механизмы зрительного восприятия формы и пространства [Текст] / Барабанов Р. Е. // Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. — 2023. — № Vol. 12, Is. 8A. — С. 64-75.
12. Беялова, М. А. Особенности коррекционной работы по развитию зрительного восприятия у дошкольников с РАС / М. А. Беялова // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 63-4. — С. 36–39.
13. Березина, Т. Н. Использование технологии айтрекинга в диагностике зрительного восприятия при РАС / Т. Н. Березина // Современная зарубежная психология. — 2018. — Т. 7, № 2. — С. 18–26.
14. Богдашина, О. Б. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учебное пособие [Текст] / О. Б. Богдашина — . — Красноярск: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2012 — 245 с.
15. Богдашина, О. Б. Сенсорно-перцептивные нарушения при аутизме: учебное пособие / О. Б. Богдашина. — Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2016. — 132 с. — Текст: непосредственный.
16. Браткова, М. В. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / М. В. Браткова, О. В. Караневская. — Москва: ИНФРА-М, 2018. — 176 с.
17. Васильева, О. С. Особенности когнитивного развития детей с расстройствами аутистического спектра / О. С. Васильева // Психология развития и возрастная психология. — 2018. — № 3. — С. 45–52.

18. Веккер Л. М. Психика и реальность Единая теория психических процессов [Текст] / Веккер Л. М. — 1-е изд.. — Москва: Издательство "Смысл", 1998 — 685 с.
19. Величковский Б. М. , Зинченко В. П. , Лурия А. Р. Психология восприятия [Текст] / Величковский Б. М. , Зинченко В. П. , Лурия А. Р. — 1-е изд.. — Москва: Издательство московского университета, 1973 — 180 с.
20. Веретенников, И. В. Особенности распознавания лиц и мимических экспрессий детьми с РАС / И. В. Веретенников // Вестник практической психологии образования. — 2021. — Т. 18, № 1. — С. 55–63.
21. Виноградова, Е. А. Особенности зрительного поиска у детей с аутизмом / Е. А. Виноградова // Вопросы психологии. — 2016. — № 6. — С. 115–121.
22. Галактионова, О. Г. Нейропсихологический подход к коррекции зрительной перцепции у детей с аутизмом / О. Г. Галактионова // Нейропсихология сегодня. — 2019. — № 2. — С. 22–30.
23. Гибсон Дж. пер. с англ./Общ. ред. и вступ. ст. Логвиненко. А. Д. Экологический подход к зрительному восприятию [Текст] / Гибсон Дж. пер. с англ./Общ. ред. и вступ. ст. Логвиненко. А. Д. — . — Москва: Прогресс, 1988 — 464 с.
24. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина.—2-е изд., перераб. - М.: Академия, 2011. - 272 с.
25. Гончаренко, М. С. Развитие зрительно-моторной координации у детей с РАС через использование цифровых технологий / М. С. Гончаренко // Инновационные проекты в образовании. — 2022. — № 3. — С. 41–47.
26. Гончарова, Е. Л. Нейрофизиологические основы зрительного восприятия / Е. Л. Гончарова. — Москва: Академия, 2021. — 240 с.

27. Горбачевская, Н. Л. Когнитивные функции и особенности ЭЭГ у детей с расстройствами аутистического спектра / Н. Л. Горбачевская // Клиническая и специальная психология. — 2017. — Т. 6, № 3. — С. 1–18
28. Горячева Т. Г. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции [Текст] / Горячева Т. Г. — . — : «Интермедиа», 2018 — 84 с.
29. Григоренко, Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс. Учебное пособие для студентов. [Текст] / Е. Л. Григоренко — . — Москва: Практика, 2018 — 280 с.
30. Григорьева, Г. В. Развитие зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями развития: учебно-методическое пособие / Г. В. Григорьева. — Москва: Владос, 2019. — 158 с.
31. Григорьева, Л. П. Развитие восприятия у ребенка. Психофизиологический аспект / Л. П. Григорьева. — Москва: Школа-Пресс, 2018. — 192 с.
32. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. [Текст] / Гринспен С., Уидер С. — 2-е изд.. — Москва: Теревинф, 2014 — 510 с.
33. Гусев А. Н., под ред. Б. С. Братуся. Общая психология: в 7 т.: учебник для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Гусев А. Н., под ред. Б. С. Братуся. — Т. 2. — Москва: Издательский центр «Академия», 2007 — 416 с.
34. Гусева, И. Е. Использование сенсорной комнаты в работе с детьми с РАС / И. Е. Гусева // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. — 2020. — С. 84–89.
35. Демидова, А. М. Формирование навыка зрительного прослеживания у детей с глубокими нарушениями развития / А. М. Демидова // Дефектология. — 2017. — № 5. — С. 12–21.
36. Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард Пер. с англ. Прикладной анализ поведения [Текст] / Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард Пер. с англ. — . — Москва: Практика, 2016 — 864 с.

37. Джонсон-Мартин Н. М., Дженс К. Г. Аттермиер С. М., Хаккер Б. Дж. под ред. Н.Ю. Барановой Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями [Текст] / Джонсон-Мартин Н. М., Дженс К. Г. Аттермиер С. М., Хаккер Б. Дж. под ред. Н.Ю. Барановой — . — СПб : Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2005 — 336 с.
38. Джордан Иан Руководство для родителей по проблемам зрения при заболеваниях аутистического спектра [Текст] / Джордан Иан — . — : , 2016 — 81 с.
39. Дзюбенко, Е. Ю. Применение прикладного анализа поведения (АВА) в работе с детьми с РАС / Е. Ю. Дзюбенко // Аутизм и нарушения развития. — 2017. — Т. 15, № 2. — С. 45–52.
40. Ермолаева, Е. Е. Особенности графомоторных навыков у дошкольников с РАС / Е. Е. Ермолаева // Специальное образование и реабилитация: сборник статей. — 2021. — С. 67–73.
41. Ершова, О. Н. Визуальные стратегии в обучении детей с расстройствами аутистического спектра / О. Н. Ершова // Специальное образование. — 2018. — № 2 (50). — С. 30–38.
42. Жукова, О. С. Особенности зрительного восприятия у детей с РАС: современные исследования / О. С. Жукова // Психологическая наука и образование. — 2019. — Т. 24, № 4. — С. 55–64.
43. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психологов и педагогов / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. — Москва: Владос, 2020. — 115 с.
44. Зайцева, С. А. Анализ сенсорных профилей детей с расстройствами аутистического спектра / С. А. Зайцева // Сибирский вестник специального образования. — 2023. — № 1. — С. 15–24.
45. Зверева, Н. В. Когнитивное развитие при детском аутизме: динамический аспект / Н. В. Зверева // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 2019. — Т. 119, № 2. — С. 48–54.

46. Иванова, Т. Б. Диагностика и коррекция зрительно-пространственных нарушений у детей с РАС / Т. Б. Иванова // Мир психологии. — 2017. — № 2. — С. 104–112.

47. Каландарова, А. А. Развитие зрительно-моторной координации у дошкольников с РАС посредством игровых технологий / А. А. Каландарова // Современное образование: содержание, технологии, качество. — 2022. — № 1. — С. 120–124.

48. Ковалец, И. В. Азбука эмоций: Практическое пособие для работы с детьми с отклонениями в развитии / И. В. Ковалец. — Москва: Владос, 2016. — 132 с.

49. Колеватова А. С., Пожидаева Е. Ю. Особенности зрительно-пространственного восприятия у детей с расстройством аутистического спектра [Текст] / Колеватова А. С., Пожидаева Е. Ю. // Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet». — 2021. — № 8. — С. .

50. Комарова, Н. Г. Организация коррекционно-развивающего пространства для детей с РАС / Н. Г. Комарова. — Москва: Юрайт, 2023. — 180 с.

51. Кондратьева, Т. В. Работа с родителями детей с расстройствами аутистического спектра в раннем возрасте: методическое пособие [Текст] / Т. В. Кондратьева — . — Самара: , 2019 — 120 с.

52. Костин, И. А. Особенности восприятия времени и пространства у подростков с аутизмом / И. А. Костин // Аутизм и нарушения развития. — 2020. — Т. 18, № 3. — С. 34–42.

53. Крупа, Т. В. Роль визуального расписания в снижении тревожности у детей с РАС / Т. В. Крупа // Психологическое сопровождение образовательного процесса. — 2021. — С. 201–207.

54. Кузнецова Л. В. , Переслени Л. И. , Солнцева Л. И. и др Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений

[Текст] / Кузнецова Л. В. , Переслени Л. И. , Солнцева Л. И. и др — . — Москва: Издательский центр «Академия», 2002 — 480 с.

55. Кузьмина, Т. И. Социальный интеллект и восприятие социальных стимулов при аутизме / Т. И. Кузьмина // Известия Саратовского университета. — 2019. — Т. 19, вып. 3. — С. 250–256.

56. Лаврентьева, Н. Б. Формирование учебного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра / Н. Б. Лаврентьева. — Москва: Теревинф, 2020. — 152 с.

57. Лаврова, Г. Н. Психолого-педагогическая диагностика детей с комплексными нарушениями развития / Г. Н. Лаврова. — Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. — 240 с.

58. Лебедева Е. Расстройства аутистического спектра (РАС) / Лебедева Е. [Электронный ресурс] // Аутизм. Энциклопедия : [сайт]. — URL: https://encyclopedia.autism.help/terms/rasstroistvo_autisticheskogo_spectra (дата обращения: 13.12.2024).

59. Лебедева, Е. А. Влияние сенсорной перегрузки на поведение детей с аутизмом / Е. А. Лебедева // Современная психология: материалы конф. — 2017. — С. 145–149.

60. Левченко И. Ю. , Забрамная С. Д. , Добровольская Т. А. и др.; Под ред. Левченко И. Ю. , Забрамной С. Д. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Левченко И. Ю. , Забрамная С. Д. , Добровольская Т. А. и др.; Под ред. Левченко И. Ю. , Забрамной С. Д. — . — Москва: Издательский центр «Академия», 2003 — 320 с.

61. Леонтьев А. Н., Под редакцией: Леонтьева Д. А., Соколовой Е. Е. Лекции по общей психологии [Текст] / Леонтьев А. Н., Под редакцией: Леонтьева Д. А., Соколовой Е. Е. — . — Москва: Смысл, 2000 — 506 с.

62. Леонтьева, Н. В. Анатомия и физиология сенсорных систем / Н. В. Леонтьева. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — 144 с.

63. Лови О. В., Белопольский В. И. Зрительно-моторный Бендер гештальт-тест: Руководство. [Текст] / Лови О. В., Белопольский В. И. — 2-е изд. . — Москва: «Когито Центр», 2008 — 42 с.

64. Макарова, И. И. Особенности внимания и восприятия у детей с РАС / И. И. Макарова // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2017. — № 1 (71). — С. 45–51.

65. Макдональд Р., С. Лангер; пер. с англ. Жарниковой У.; науч. ред. С. Анисимова. Различаем и сопоставляем: Обучение детей с РАС базовым навыкам дискриминации на основе прикладного анализа поведения [Текст] / Макдональд Р., Лангер С.; пер. с англ. Жарниковой У.; науч. ред. С. Анисимова. — . — Екатеринбург: Рама Пабблишинг, 2019 — 248 с.

66. Мальцева, Е. А. Особенности зрительной памяти у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Е. А. Мальцева // Дефектология. — 2018. — № 4. — С. 25–32.

67. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом [Текст] / Мамайчук И. И. — . — СПб: Речь, 2007 — 288 с.

68. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов/И. И. Мамайчук.—2-е изд., испр. и доп.—М.: Издательство Юрайт, 2019.—318с.—(Серия: Бакалавр. Академический курс).

69. Манелис, Н. Г. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Н. Г. Манелис, С. Н. Панцырь, А. В. Хаустов [и др.]. — Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. — 70 с.

70. Мешкова, Н. Н. Когнитивная психология: восприятие и внимание / Н. Н. Мешкова. — Москва: Юрайт, 2020. — 210 с.

71. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие / Ю. В. Микадзе. — 2-е изд. — Санкт-Петербург: Питер, 2016. — 288 с.

72. Морозов, С. А. Современные подходы к коррекции РАС / С. А. Морозов. — Москва: Добросвет, 2018. — 198 с.
73. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога [Текст] / С. С. Морозова — . — Москва: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007 — 176 с.
74. Найссер У. Познание и реальность [Текст] / Найссер У. — . — Москва: "Прогресс", 1981 — 230 с.
75. Науч. ред. русского текста А. Н. Моховикова; пер. с англ. О. Ю. Донца Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10: учеб. пособие [Текст] / науч. ред. русского текста А. Н. Моховикова; пер. с англ. О. Ю. Донца — 2-е изд. — Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008 — 408 с.
76. Никольская О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №19 2014 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/izuchenie-problemy-detskogo-autizma-v> (Дата обращения: 11.03.2026). <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/izuchenie-problemy-detskogo-autizma-v>.
77. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — 12-е изд. — Москва: Теревинф, 2021. — 288 с.
78. Обухова, Л. Ф. Психология развития. Исследование особенностей зрительного восприятия при РАС / Л. Ф. Обухова, М. А. Ткаченко // Культурно-историческая психология. — 2018. — Т. 14, № 3. — С. 56–65.
79. Осипенко, Т. Н. Психоневрологический аспект развития перцептивных функций у дошкольников / Т. Н. Осипенко // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2021. — № 44. — С. 1–15.
80. Павлова, Н. Н. Изучение зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра / Н. Н. Павлова, А. Г. Мурашова // Специальное образование. — 2019. — № 4 (56). — С. 44–55.

81. Переверзева, Д. С. Окуломоторная активность и особенности переработки визуальной информации при аутизме / Д. С. Переверзева // Культурно-историческая психология. — 2017. — Т. 13, № 2. — С. 27–36.
82. Петрова, М. А. Комплексное сопровождение детей с РАС: от диагностики к коррекции / М. А. Петрова. — Санкт-Петербург: Речь, 2020. — 176 с.
83. Пиаже Ж Психология интеллекта [Текст] / Пиаже Ж — . — СПб: Питер, 2004 — 192 с.
84. Плаксунова, Э. В. Коррекция двигательных нарушений у детей с РАС / Э. В. Плаксунова. — Москва: Авторская книга, 2022. — 160 с.
85. Прохорова, А. А. Особенности зрительной перцепции у дошкольников с РАС / А. А. Прохорова // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: сборник материалов. — 2020. — С. 112–118.
86. Романова, М. В. Общая психология: познавательные процессы : учеб.- метод. пособие [Текст] / Романова, М. В. — . — Пенза : ПГУ, 2019 — 64 с.
87. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / Рубинштейн, С. Л. — изд. 2-е. — Москва : Питер, 2002 — 720 с.
88. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: Методическое пособие [Текст] / Семаго М. М., Семаго Н. Я. — . — Москва: Айрис-пресс, 2004 — 288 с.
89. Семаго М. М., Семаго Н. Я., Редактор: Синельников И. Ю. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка [Текст] / Семаго М. М., Семаго Н. Я., Редактор: Синельников И. Ю. — . — Москва: АРКТИ, 2022 — 66 с.
90. Семаго, М. М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и система диагностических категорий / М. М. Семаго. — Москва: Генезис, 2019. — 432 с.

91. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — Санкт-Петербург: Речь, 2017. — 384 с.
92. Симонова, А. А. Коррекция нарушений зрительного восприятия у детей с РАС с использованием методик арт-терапии / А. А. Симонова // Искусство и образование. — 2021. — № 5 (115). — С. 102–108.
93. Тихомирова, О. Н. Психологическая коррекция развития ребенка / О. Н. Тихомирова. — Москва: АСТ, 2018. — 256 с.
94. Трофимов, Д. М., Лаврик, О. В. Теоретические подходы к понятию «Восприятие человека» как психического процесса [Текст] / Д. М. Трофимов, О. В. Лаврик // Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ». — 2023. — № 6. — С. 571-580.
95. Фарбер Д. А. и др. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. [Текст] / Фарбер Д. А. и др. — . — СПб : Питер, 2008 — 288 с.
96. Хаустов, А. В. Комплексная модель психолого-педагогического сопровождения детей с РАС / А. В. Хаустов // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 6. — С. 101–110.
97. Хаустов, А. В. Организация коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. — 2016. — Т. 14, № 1. — С. 60–66.
98. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин. — 3-е изд. — Москва: Академия, 2019. — 288 с.
99. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Перевод с немецкого: Ключко Т. , Сумы Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет) Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН [Текст] / Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Перевод с немецкого: Ключко Т. , Сумы — . — Минск: БелАПДИ "Открытые двери ", 1997 — 250 с.

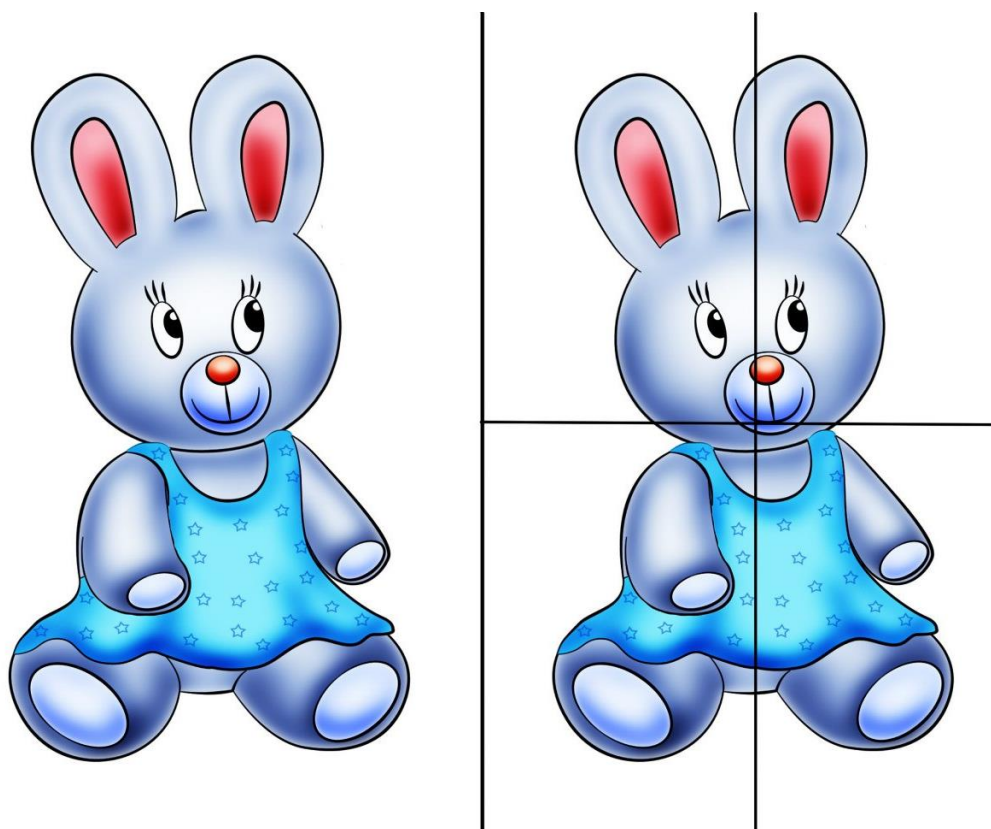
100. Эрц, Ю. М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции нарушений при аутизме / Ю. М. Эрц, О. С. Мелешкевич. — Самара: Бахрах-М, 2021. — 208 с.

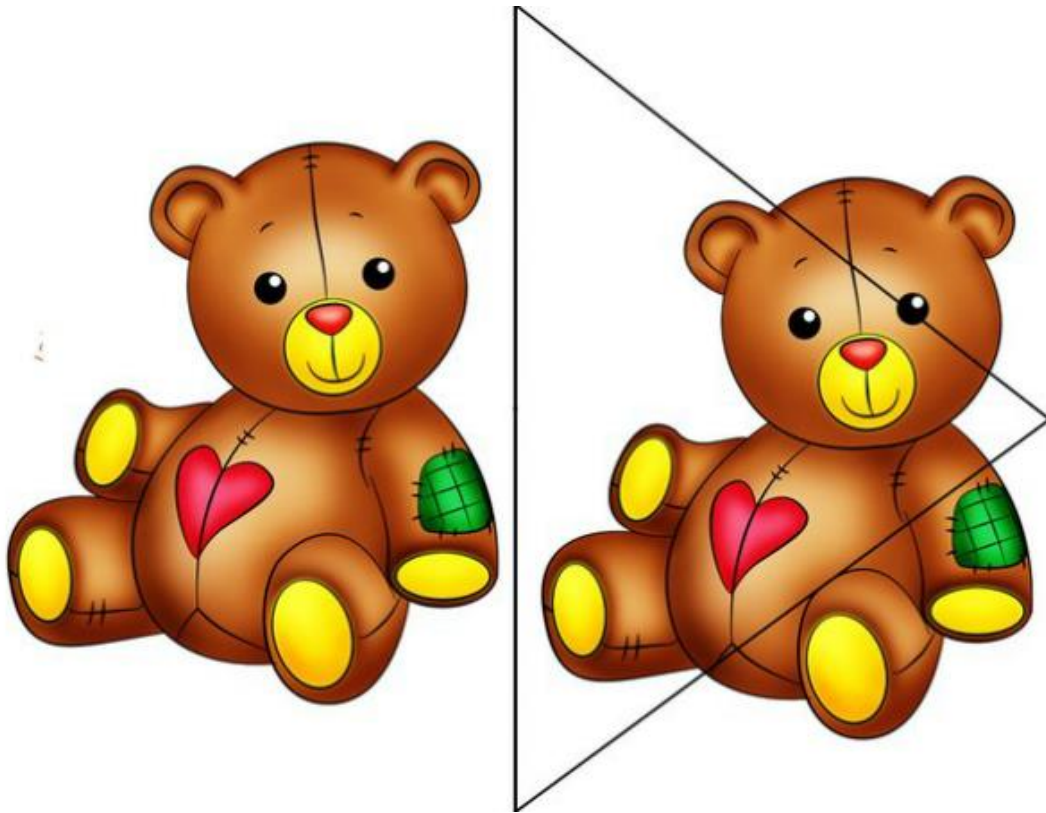
101. Alice Kassotaki Visual Perception Skills for Children with Dyslexia 7 ebooks pack [Текст] / Alice Kassotaki — Часть 1. — : Copyright Upbility Publications LTD, — 192 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Стимульный материал к методике «Разрезные картинки»





Стимульный материал к методике «Доска форм Сегена»



Стимульный материал к методике «Выявление графического навыка» Н.
В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков.

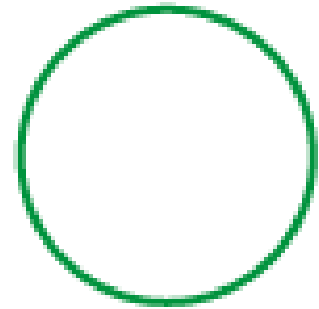
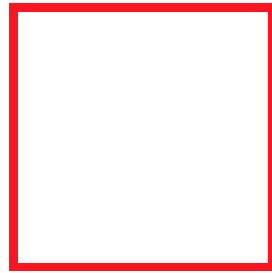
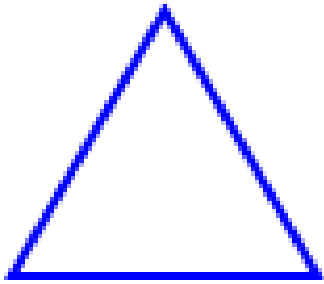


Таблица 1. Состав испытуемых, принимавших участие в исследовании

№	Имя	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Артем	4 лет	РАС
2.	Максим	4 лет	РАС
3.	Полина	5 лет	РАС
4.	Ярик	5 лет	РАС
5.	Хумар	5 лет	РАС
6.	Адилет	4 лет	РАС
7.	Лев Б.	4 лет	РАС
8.	Лев М.	5 лет	РАС
9.	Тимофей	4 лет	РАС
10.	Марина	5 лет	РАС
11.	Дмитрий	4 лет	РАС
12.	Сергей	5 лет	РАС
13.	Даниил	4 лет	РАС
14.	Егор	5 лет	РАС
15.	Анна	5 лет	РАС
16.	Екатерина	5 лет	РАС
17.	Дарья	4 лет	РАС
18.	Мария	4 лет	РАС
19.	Анастасия	5 лет	РАС
20.	Алина	4 лет	РАС

Контрольная группа:

№	Имя	Возраст	Заключение ПМПК
1	Артем	4	РАС
2	Максим	4	РАС
3	Полина	5	РАС
4	Ярик	5	РАС
5	Лев Б.	4	РАС
6	Дмитрий	4	РАС
7	Сергей	5	РАС
8	Анна	5	РАС
9	Екатерина	5	РАС
10	Дарья	4	РАС

Экспериментальная группа:

№	Имя	Возраст	Заключение ПМПК
1	Хумар	5	РАС
2	Адилет	4	РАС
3	Тимофей	4	РАС
4	Лев. М	5	РАС
5	Марина	5	РАС
6	Даниил	4	РАС
7	Егор	5	РАС
8	Мария	4	РАС
9	Анастасия	5	РАС
10	Алина	4	РАС