

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

Новосад Татьяна Яновна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Изучение и коррекция зрительного восприятия младших школьников
с задержкой психического развития**


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

Допускаю к защите:

и. о. заведующего кафедрой

канд. п.н., доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

 15.06.2021
(дата, подпись)

Научный руководитель


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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.06.2021 
(дата, подпись)

Обучающийся Новосад Т.Я.

(фамилия, инициалы)

15.06.2021 
(дата, подпись)

Дата защиты _____

Оценка _____

(прописью)

Красноярск, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования	10
§1.1.Проблема восприятия в психологии	10
§1.2.Становление зрительного восприятия в младшем школьном возрасте..	19
§1.3.Современное состояние изучения проблемы зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	29
Выводы по первой главе.....	43
Глава II. Экспериментальное изучение зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	44
§2.1.Организация, методы и методики исследования.....	44
§2.2.Особенности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	51
Выводы по второй главе.....	60
Глава III. Психологическая программа коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	62
§3.1.Научно–методологические подходы к коррекции зрительного восприятия учащихся с задержкой психического развития.....	62
§3.2.Основные направления, формы, методы психологической коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	69
§3.3.Контрольный эксперимент и его анализ.....	84
Выводы по третьей главе.....	95
Заключение.....	97
Список литературы.....	102
Приложение.....	111

Введение

Актуальность исследования. В настоящее время, в связи с включением инклюзии в систему образования, контингент учащихся образовательных учреждений стал достаточно разнообразен по уровню физического и психического развития. Исходя из этого, возникает необходимость создания коррекционно-развивающих программ для наиболее благоприятных условий развития, воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с задержкой психического развития.

Основную группу неуспевающих в школе составляют дети с задержкой психического развития, у которых отмечается отставание всех познавательных психических процессов: ощущения, воображения, восприятия, внимания, памяти, мышления, речи (Е.Н. Соловьёва, 2017).

Проблема стойкой неуспеваемости учащихся начального звена остаётся наиболее важной и требует особого внимания. По данным Н.В. Дубровинской (2000), А.Н. Москвиной (2015), С.Г. Шевченко (2003) трудности в обучении испытывают большинство учащихся начальных классов общеобразовательной школы, причём весьма заметно отмечается тенденция к постоянному росту их числа.

Изучением восприятия младших школьников с задержкой психического развития занимались А.В. Запорожец(1965), Т.Д. Марцинковская (2001), В.С. Мухина (2010), В.В. Лебединский (1967), В. И. Лубовский (1981), А. Р. Лурия (1969), Л.С. Выготский (1935). Исследования авторов показали, что для детей с задержкой психического развития характерно преобладание зрительного восприятия над слуховым и тактильным, несмотря на присутствие в этом виде восприятия различных зрительных агнозий или нарушений восприятия целостности или фрагментарности объекта. Так же у школьников данной категории может страдать избирательность и константность зрительного восприятия.

В процессе жизни и обучения образованный и эстетически развитый человек способен наслаждаться изяществом формы, цветовой и звуковой гармоний окружающей среды. Зрительное восприятие связано с познанием

окружающей нас действительности, через главный зрительный анализатор человека. Через его глаза. Научно доказано, что около 90% информации человек усваивает именно через зрение т. е. через зрительное восприятие.

Изучением зрительного восприятия занимались такие авторы, как А. Р. Лурия (1969), Л.С. Выготский(1935), Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева (2003), Б. Г. Ананьев (1964). Исследования авторов показывают, что в развитии зрительного восприятия наблюдается значительное отставание и своеобразие: дети испытывают трудности в выделении фигуры на фоне, затрудняются при различении близких по форме фигур или необходимости вычленить детали рассматриваемого объекта, имеют недостатки восприятия глубины пространства, что затрудняет их определение удаленности предметов, и в целом у таких детей наблюдаются недостатки зрительно-пространственной ориентировки. Особые трудности можно обнаружить в восприятии расположения отдельных элементов сложных изображений. Заметнее всего недостатки восприятия, когда дети выполняют задания на копирование фигур, конструировании по образцу каких-либо объектов (домики из строительных кубиков, фигуры из кубиков Кооса). Наблюдаются затруднения в опознании зрительно воспринимаемых реальных объектов и изображений, связанные с этими недостатками.

Несмотря на то, что восприятие рассматривается в трудах многих авторов, проблема коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития разработана недостаточно, что также подтверждает актуальность настоящего исследования.

Проблема исследования: заключается в изучении особенностей зрительного восприятия, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, разработке и внедрению в практику психологической программы по коррекции зрительного восприятия изучаемого контингента школьников.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: нарушение целостности, фрагментарности, устойчивости, слабость синтеза и анализа при распознавании пространственных отношений и предметов. Эффективность коррекции имеющихся нарушений может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции зрительного восприятия у изучаемого контингента школьников.

Объект исследования: особенности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психологическая программа коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования: Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции зрительного восприятия младших школьников с задержкой психического развития.

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

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, определить её современное состояние.
2. Экспериментально изучить особенности зрительного восприятия младших школьников с задержкой психического развития.
3. Разработать психологическую программу коррекции зрительного восприятия младших школьников с задержкой психического развития и определить ее эффективность.

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

- теория формирования и развития сенсорно-перцептивных процессов по Ж.Пиаже (1950);
- концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского (1934);
- теории о феноменологической природе восприятия её структуре и механизмах: психологические (П. Жане, 1913; В.И. Голод, 1926; А.Р. Лурия, 1954), биогенетические (И.П. Павлов, 1951; З. Фрейд, 1923), филогенетические (Л.Э. Семёнова, 2000; Л.С. Выготский, 1934);
- об особенностях психического развития детей с задержкой психического развития (Т.А. Власова, 1967; В.В. Ковалёв, 1975; К.С. Лебединская 1975; М.С. Певзнер, 1967; В. И. Лубовский, 1981 и др.);
- об особенностях зрительного восприятия школьников с задержкой психического развития (Т. А. Власова, 1967; Т. В. Егорова, 1969; В. И. Лубовский, 1981; Л.С.Выготский, 1935).

Методы исследования были определены целью, гипотезой, задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические методы, которые включали в себя: аналитический обзор литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого–педагогической и научно–методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

В процессе исследования мы использовали следующие **психодиагностические методики**: «Наложённые изображения» А.Р. Лурия (1930), «Перечёркнутые изображения» А.Р. Лурия (1930), «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964).

Организация исследования: Базой для реализации исследования

явилось КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа №7». В эксперименте приняли участие 40 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся из 1-го класса (в возрасте 7-8 лет), 20 учащихся из 4 класса (в возрасте 10–11 лет) с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития». Общий объем экспериментальной выборки составил 40 учащихся, из них 27 мальчика и 13 девочек. В исследовании принимали участие школьники, имеющие заключение ПМПК «Задержка психического развития».

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в четыре этапа с ноября 2020 года по май 2021 года.

Первый этап – *подготовительный* (март 2020 г. – сентябрь 2020 г.). На данном этапе проходило изучение и анализ общей и специальной психолого-педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования, определение её современного состояния.

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

Третий этап – *формирующий* (декабрь 2020 г. – март 2021 г.). Разработка и реализация программы психологической коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Четвертый этап – *контрольный* (апрель 2021 – май 2021 г.). Состоял в реализации контрольного эксперимента, в анализе полученных результатов эмпирического исследования и оценке эффективности психологической программы по коррекции зрительного восприятия младших школьников с задержкой психического развития. Осуществлялись обобщение и сравнение полученных результатов исследования, полученных нами на этапах констатирующего и контрольного этапов исследования.

Теоретическая значимость исследования: заключается в том, что полученные в процессе исследования результаты позволяют расширить и

углубить научные представления об особенностях и коррекции зрительного восприятия младших школьников с задержкой психического развития и их своевременной коррекции с использованием разработанной нами психологической программы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленные в эмпирической части исследования количественные данные, раскрывающие особенности зрительного восприятия и его коррекции у младших школьников с задержкой психического развития, могут быть использованы психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников.

Разработана и реализована психологическая программа по коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Структура и объём курсовой работы: работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы (в количестве 104 источников). Включает 11 приложений. Работа проиллюстрирована 7 таблицами, 6 гистограммами.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

§ 1.1. Проблема восприятия в психологии

Психическое совершенствование человека связано с закономерным развитием всех его психических процессов и мозговых структур головного мозга. В свою очередь психические процессы являются базовой основой человеческой психики. Выделяют три разновидности психических процессов – это познавательные, эмоциональные и волевые – именно они и образуют в своей совокупности психическую деятельность человека.

Процессы, с помощью которых формируются образы окружающей среды, а также образы самого организма и его внутренней среды, называются познавательными психическими процессами. Среди таких познавательных процессов выделяют: внимание, восприятие, мышление, речь, воображение, ощущение и память. Большой вклад в их изучение и процветание внесли такие ученые, как: Л.С. Выготский (1935), А.Н. Леонтьев (1979), Л.С. Сахаров (1925), А.Н. Соколов(1959), Ж Пиаже (1982), С.Л. Рубинштейн (2003) и др.

В психологии XIX — начала XX в. доминировала двухзвенная схема анализа восприятия (познавательных процессов вообще). В качестве определяющего звена рассматривался элемент среды, или внешний объект, определяемого — чувственный образ объекта. Проблема виделась в том, чтобы объяснить превращение внешнего воздействия в адекватное ему состояние сознания, т. е. в чувственный образ. В это отношение допускался лишь один посредник: состояние органов чувств и процессы, протекающие в ЦНС. Субъекта восприятия и его активность традиционно выносили «за скобки», считая их источником искажений воспринимаемого содержания.

Согласно С.Л. Рубинштейну (2003), адекватность чувственного образа не обуславливается его независимостью от объекта и субъекта. Все происходит с точностью до наоборот: благодаря активности субъекта, преобразующего наличное бытие, мир воспринимается таким, каким он существует в действительности. Уже в рукописях 1920-х годов субъект

получает весьма острую характеристику; он определяется С.Л. Рубинштейном как «центр перестройки бытия». Этим подчеркивается не только онтологический статус субъекта, но и его ключевая роль в организации самого бытия.

По словам С.Л. Рубинштейна (2003), «изменение онтологического строения бытия сходно развитию психики, сознания». Применительно к перцептивному процессу это означает, что субъект восприятия всегда активен, а объект восприятия никогда не дается в готовом, окончательном виде. Он находится в становлении и может быть определен лишь в конце процесса как его результат. Данные представления предполагали иную методологию и теоретического, и экспериментального исследования восприятия по сравнению с той, которая выросла из эмпирической психологии сознания и, кстати сказать, используется до сих пор.

Хотелось бы обратить внимание еще на один момент концепции С.Л. Рубинштейна (2003), который высвечивается в ранний период его творчества: на этический план проблемы, коммуникативную и интерактивную природу конкретного субъекта. С.Л. Рубинштейн нередко использует множественное число, говорит об активности субъектов и их бытии. Он отмечает: «Бытие — ... не в их [субъектов] независимости друг от друга, а в их соучастии. Каждое по строение бытия других совершает работу скульптора» (С.Л. Рубинштейн, 2003). Бытие, мир даже отдельного человека оказывается содеянным. Проблема познания (в частности, восприятия), личности и общения, получившая разработку в советской психологии лишь в 1980-х годах, приобретает здесь ощущаемые формы. [88, с. 477]

Проблема ощущений и восприятий, по Н. А. Бернштейну (1947) принадлежит к числу важнейших проблем в психологии. Ее изучение имеет весьма существенное теоретическое значение, поскольку в каждом сенсорном акте обнаруживается генетическая связь материального и идеального, происходит, по выражению В. И. Ленина (1905), «превращение энергии внешнего раздражения в факт сознания». Вместе с тем исследование

ощущений и восприятий весьма актуально в практическом отношении. Непосредственное, чувственное отражение действительности составляет основу для формирования мыслительных процессов. Поэтому разработка психологических проблем сенсорного воспитания является необходимым условием повышения уровня умственного развития подрастающего поколения.

Играя столь важную роль в умственном воспитании, развитие сенсорных процессов имеет вместе с тем весьма существенное значение для совершенствования практической деятельности субъекта, ибо, как указывал еще И. М. Сеченов (1947), «всякое целесообразное действие регулируется чувствованиями» и для его управления требуются сложные механизмы «обратной афферентации» (П. К. Анохин, 1955), «сенсорной коррекции» (Н. А. Бернштейн, 1947) и т. д. В связи с этим изучение регуляторных функций восприятия необходимо для разработки научных основ производственного обучения и рационализации трудовых процессов.

Существует мнение, которое гласит, что современная автоматизация и механизация производства приводят якобы к снижению роли сенсорных процессов в познавательной и практической деятельности человека за счет повышения роли мыслительных, логических ее компонентов. Однако, Л.С. Сахаров (1925) считает, что это утверждение является ложным, не соответствующим действительности. Как демонстрируют работы в области инженерной психологии, прогресс техники не только не умаляет значения исследования сенсорных процессов, но и ставит перед психологией восприятия новые проблемы.

Во многих современных видах деятельности от человека требуется оперативное и точное выполнение сенсорных, мыслительных и исполнительных функций. Человеку приходится работать в таких условиях, которые существенно изменяют характеристики сенсорных процессов, например, зрительное восприятие в безориентирном пространстве, восприятие

в условиях невесомости и пр. Важной, по мнению П. К. Анохина (1955), стала проблема сенсорной и перцептивной депривации.

С другой стороны, человеку приходится работать и в условиях перегрузки источниками информации. В связи с развитием устройств отображения информации перед восприятием человека ставятся все новые и новые задачи, требующие быстрого обнаружения сигналов, их точного различения и опознавания в условиях, порой далеких от оптимальных.

Следовательно, сенсорные процессы и на современном этапе развития техники играют в деятельности человека не менее важную роль, чем процессы мыслительные.

Как справедливо отмечает Б. Г. Ананьев (1960), «самые далеко идущие успехи науки и техники рассчитаны не только на мыслящего, но и на ощущающего человека», требуют от работника высокой сенсорной культуры. Очень важные, еще не решенные задачи ставятся перед психологией восприятия, такими науками, как кибернетика и бионика.

Сегодня довольно много сделано в плане технического моделирования некоторых логических компонентов деятельности, в то время как в области создания воспринимающих и опознающих устройств мы находимся еще в самом начале пути. Возникающие в данном случае трудности в значительной мере обусловлены тем, что еще недостаточно раскрыта структура перцептивного познания.

Более широкое представление о структуре восприятия, по словам А.Н. Леонтьева (1979), учитывающее разные уровни процессов переработки информации в пределах перцептивных процессов поможет яснее осознать не только достоинства, но и недостатки отдельных бионических моделей, а также откроет пути создания более совершенных воспринимающих и опознающих устройств.

Итак, современность ставит перед психологией восприятия очень сложные и трудные задачи. Естественно возникает вопрос: насколько эта область психологии при нынешнем ее состоянии подготовлена к их решению?

Следует отметить, что психофизика сенсорных процессов принадлежат к числу наиболее развитых областей психологической науки. Именно в этих областях С. В. Кравков (1976) впервые применил экспериментальные методы исследования и приемы точной математической обработки получаемых результатов. Здесь было получено наибольшее количество проверенных фактов и экспериментально обоснованных общих положений.

Однако, несмотря на все бесспорные достижения, в психофизике восприятия обнаруживаются некоторые существенные пробелы, которые задерживают ее дальнейшее развитие и затрудняют решение стоящих перед ней теоретических и практических проблем.

В силу ряда причин внимание психологов и физиологов было долгое время сосредоточено на изучении сенсорных эффектов, возникающих под влиянием тех или иных объективных воздействий, в то время как самый процесс восприятия и его роль в практической деятельности субъекта оставались за пределами исследования. [24, с. 348]

Такого рода подход, по А.Н. Соколову (1959), к проблеме получил наиболее ясное выражение в широко распространенной «рецепторной» концепции восприятия, согласно которой сенсорный образ якобы возникает в результате воздействия внешних агентов на пассивно воспринимающие органы чувств. Господство рецепторной концепции приводило к ряду отрицательных последствий.

Во-первых, игнорируя деятельность субъекта, психолог лишался всякой возможности понять, каким путем, сенсорный образ приводится в соответствие с объективной действительностью, и неизбежно оказывался в плену всякого рода агностических и субъективно-идеалистических теорий.

Во-вторых, изучая лишь результаты сенсорного процесса, психология неизбежно приходила к тому, что теоретическое обобщение получаемых данных происходило в форме субстанциональных, а не операциональных понятий, т. е. понятий о неких идеальных вещах (перцептивных образах, гештальтах), происхождение и функционирование которых оставалось

неизвестным. Подобного рода концептуализация рассматриваемых явлений затрудняла разработку таких практических проблем, как проблема способов управления процессом восприятия в целях его совершенствования и развития или же проблема технического моделирования этого процесса, ибо рациональная система управления необходимо требует знания особенностей управляемой деятельности, а техническому моделированию подлежат перцептивные процессы, обеспечивающие получение определенного отражательного эффекта. [36, с. 131]

Таким образом, проблема перцептивных действий, их генезиса, структуры и функций имеет первостепенное теоретическое и практическое значение.

Однако, несмотря на разнообразие психических процессов, в данной работе мы затронем непосредственно только один интересующий нас сейчас психический процесс – это перцептивная составляющая, деятельности человека, а именно – восприятие.

Восприятие, согласно Марцинковской, представляет собой отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств. Итогом этого процесса становится перцептивный образ (в специальных источниках обозначение термина «восприятие» часто используется его синоним, пришедший к нам из английского — перцепция). Перцептивный образ тем сложнее, чем сложнее отражаемый объект. Совместно с этим визуальные образы повторяющихся явлений, возникающие у разных людей, могут существенно отличаться друг от друга. Это зависит от индивидуальных особенностей людей, от общих закономерностей самого процесса восприятия, от обстановки, в которой оно происходит. [39, с. 120]

Возникающие в процессе восприятия, по мнению А.Н. Соколова (1959), чувственные данные и формирующийся при этом наглядный образ в тот же миг приобретают предметное значение, т. е. относятся к определенному предмету. Этот предмет определен понятием, закрепленным в слове; в

значении слова зафиксированы признаки и свойства предмета, определенные общественной практикой и общественным опытом.

Таким образом, существенным звеном восприятия как познавательной деятельности является сопоставление, сличение, сверка образа с предметом, признаки и свойства которого выявлены в ходе общественного опыта и закреплены в слове.

Общая психология выделяет следующие свойства и виды перцепции. В зависимости от особенностей воспринимаемого объекта выделяют следующие виды восприятия: восприятие предметов, речевосприятие (письменной и устной) или музыки и восприятие человека человеком. Последний вид восприятия носит специальное название «социальная перцепция» и является профессионально важным качеством любого специалиста, работающего с людьми.

Социальная перцепция — явление чрезвычайно сложное. Д. Майерс (2000) выделяет в ней обычно выделяют две стороны, два аспекта. Когнитивный процесс, который представляет собой способность человека по внешним проявлениям понять, что собой представляет другой человек, проникнуть в глубину его личности и индивидуальности, и эмоциональный — возможность определить по внешним, поведенческим признакам эмоциональное состояние, в котором находится человек в данный момент, способность к сопереживанию, или эмпатия. На социальную перцепцию существенное влияние оказывает: [57, с. 82]

- Состояние эмоционального возбуждения человека, пол человека
- Формированию стереотипов восприятия других на основе личного опыта;
- Стилль общения

В зависимости от преобладающей роли того или иного органа чувств (анализатора) различают зрительное, слуховое, осязательное, обонятельное и вкусовое восприятие. Существует также классификация видов восприятия по

формам существования материи. По этому параметру выделяются, восприятие времени — как отражение объективной временной длительности, скорости протекания и последовательности явлений действительности; восприятие движения — изменение положения объекта в пространстве и во времени (то есть скорости и его направления) и восприятие пространства, которое включает в себя восприятие предметной формы, его величины относительно других объектов и протяженности, глубины и удаленности от субъекта, а также направления, в котором находится объект восприятия. [49, с. 232]

Перцептивный образ пространства представляет собой, по выражению Б.Г. Ананьева, «сложную интермодальную ассоциацию», иными словами — результат взаимодействия нескольких органов чувств. [4, с. 304]

Образ восприятия является субъективным, т. е. в не меньшей степени, чем от действительности, зависит от воспринимаемого объекта. Восприятие всегда в той или иной мере опосредуется и дополняется имеющимися у субъекта знаниями и опытом.

С точки зрения В.Д. Шадрикова (1972), поскольку все люди обладают разными знаниями и опытом, то и восприятие одних и тех же предметов у них не совпадает и у одного и того же человека отличается в зависимости от возраста. Не только предмет воздействует на субъект, но и происходит обратный процесс — активное принятие или непринятие образа субъектом. При определенных условиях происходит внутреннее отталкивание образа, стремление его ослабить, отделаться от него. Образ, мысль не допускаются человеком во внутренний мир. [83, с. 13]

Знание человека всегда субъективно, у каждого индивида складывается своя чувственная картина мира, в центре которой стоит сам человек. Из всего потока чувственных впечатлений предметный смысл приобретает и отбирает то, на что обращено наше внимание, что для нас важно. Так формируется внутренний мир человека, который, в свою очередь, оказывает влияние на отражение внешнего мира. [12, с. 87]

Душевная жизнь пополняется предметным содержанием и одновременно выступает в качестве формирующей силы в строении предметного сознания. В этом процессе формируется предметно-духовная жизнь (термин В.Д. Шадрикова), а предметное сознание выступает в тесном единстве с переживанием. Внутренняя жизнь человека: страсти, порывы, любовь — открывает для него глубины бытия, недоступные рассудку.

В качестве ведущих свойств восприятия можно назвать следующие:

1.Целостность — это свойство, предоставляющее возможность получения цельного образа объекта во всех его многообразных состояниях и в соответствии его свойствам и сторон.

2.Предметность, выраженная в отнесенности наглядного образа восприятия к ранее изведенным предметам окружающего мира или моментам объективной действительности. [29, с. 113.]

3.Осмысленность, обеспечивающая осознание того, что воспринимается; истолкование образов, которые проявляются в результате перцепции, в соотношении с эрудицией субъекта, полученным им ранее опытом, добавляя им особый смысл. [32, с. 300]

4.Обобщенность — отражение единичных объектов как особого проявления общего, представляющего определенный класс объектов, однородных с данным по какому-либо признаку. [39, с. 123]

5. Константность, характеризующая относительное постоянство формы, величины и цвета предметов при изменяющихся условиях их восприятия (именно благодаря этому свойству мы получаем возможность узнавать предметы в различной обстановке). [3, с. 39]

6. Избирательность — выделение в основном одних объектов по сравнению с другими объектами, раскрывающее активность человеческого восприятия. Свойства, которые были приведены ранее, свойственны в определенной степени почти всем когнитивным процессам, характеризуют суть процесса перцепции. Их можно назвать общими свойствами восприятия.

Кроме того, перцептивная сфера характеризуется свойствами, определяющими его продуктивность.

К таким свойствам относят показатели качества, надежности и производительности перцептивной деятельности:

1. Объем восприятия — наибольшая численность объектов, которое сможет осознать человек в течение одной единицы времени.

2. Быстрота, или скорость, восприятия — время, необходимое для адекватного восприятия предмета или явления.

3. Точность — соответствие возникшего образа особенностям воспринимаемого объекта и задаче, стоящей перед человеком.

4. Полнота — степень такого соответствия.

5. Надежность — возможная длительность восприятия с требуемой точностью и вероятность адекватного восприятия объекта в заданных условиях и в течение заданного времени.

Именно по этим показателям мы можем судить об уровне развития перцептивных способностей конкретного человека. [7, с. 283]

Проблема восприятия имеет для психологии ключевое значение. В основе нашей работы лежит вопрос относительно зрительного восприятия человека. Эта сфера познания может ответить на непосредственно важный вопрос, формулируемый следующим образом: как окружающая нас действительность, воздействуя на органы чувств, превращаясь в наше внутреннее достояние? Ведь, как известно, примерно около 90% информации мы получаем через зрение. Так как же внешнее становится внутренним? Этот вопрос был поставлен очень давно и только в европейской философии насчитывается свыше 2000 лет назад. Наиболее активно эта задача стала разрабатываться с 17 века, то есть с рождения новой философии и появления настоящей науки.

Проблему восприятия в своё время разрабатывали ещё такие известные люди, как: Рене Декарт, Джон Локк, Джорж Беркли, Этьен Кандильяк, Ламетри. Очень сильное влияние на решение этой проблемы оказал

Иммануил Кант, а в более позднее время – Эрнст Мах, Авенариус, Бертран Рассел, Людвиг Витгенштейн. Это выдающиеся философы. Очень большое внимание проблеме восприятия уделялось крупными естествоиспытателями, такими как Иоганн Кеплер, Исаак Ньютон, Герман фон Гельмгольц, Альберт Эйнштейн.

Наконец, психология восприятия всегда интересовала художников и деятелей искусства. Восприятию посвящены трактаты Леонардо да Винчи, Дюрера, Малевича, Дали и многих других. Уже этот перечень людей, которые глубоко интересовались проблемой восприятия, говорит о том, что междисциплинарная проблема. Она находится на пересечении философии, психологии, физики, физиологии, медицины и искусства, и, как правило, имеет много решений.

В данном исследовании мы проанализируем основные концепции перцептивной деятельности и различные пути решения проблемы внешнего и внутреннего. Как внешнее превращается во внутреннее. Каким образом, то что находится снаружи оборачивается чувственным опытом и подобно чему этот чувственный опыт обуславливает различные формы нашей активности.

За всю историю психологии, различные всем известные авторы, выделяли разнообразные существующие проблемы восприятия, например, такие как проблема восприятия времени и пространства, слухового восприятия или проблема восприятия движения и формы.

Таким образом, все, что касается восприятия, принадлежит к числу наиболее разработанных теорий и методик в психологической науке является не просто проблемой восприятия, а проблемой зрительного восприятия. Именно здесь было сформулировано около сотни частных концепций, разработаны разнообразные экспериментальные методы исследования и получен огромный фактический материал, который ещё ждёт своего анализа и обобщения.

§ 1.2. Становление зрительного восприятия в младшем школьном возрасте

Зрительное мировосприятие человека создается и развивается с детства. В начале и в ходе своего развития ребенок постепенно открывает для себя мир, воспринимая окружающую действительность непосредственно через зрение и слух. Это открытие он совершает в процессе длительных и разнообразных экспериментов в общении и играх, учении и труде, поэтапно изучая все, что попадает ему на глаза. В этих видах деятельности ребенок активно исследует свое окружение, интересуется им, наблюдает, проводит опыты, постоянно выдвигая, проверяя, подтверждая или опровергая гипотезы.

Изучением зрительного восприятия детей от рождения и до младшего школьного возраста занимались такие авторы как А.В. Запорожец и Д.Б. Эльконина (1964), Т.Д. Марцинковская (2001), В.С. Мухина (2010), В.В. Лебединский (1967), В.И. Лубовский (1981), А.Р. Лурия (1969), Л.С. Выготский (1935).

По словам В.С. Мухиной (2006) первый и наиболее важный период развития малыша – период новорожденности. В отличие от всех других периодов, этот, имеет одну незначительную, но между тем и немаловажную особенность – это безграничная возможность усвоения нового опыта, приобретение свойственных человеку форм поведения. [66, с. 152]

Психическое развитие новорожденного, в условиях правильного воспитания и режима дня, способствует формированию новых потребностей ребенка, таких как: получение новых впечатлений, движений, общении с взрослыми.

Потребность в получении новых впечатлений, в первую очередь, связана с готовностью органов чувств ребенка получить эти впечатления. Конечно, такие органы чувств ребенка, как зрительный аппарат начинают свою работу с первых дней, но тогда его работа ещё недостаточно совершенна и недостаточно понимаема маленьким человечком. Зрительные реакции в самом

начале вызывает только свет, затем зрение совершенствуется, и ребенок начинает следить глазами за движущимися предметами, а потом останавливать свой взор на неподвижных предметах. При возникновении зрительного раздражителя, возникает кратковременная задержка импульсивных движений ручек, ножек и головы, а вот прекращение плача свидетельствует о зрительном сосредоточении.

А.В. Запорожец (1964) и Д.Б. Эльконина (1964) считают, что совершенствование и анагенез зрительного анализатора, проходит наряду с созреванием нервной системы ребенка и его головного мозга. С первых дней клетки головного мозга начинают быстро развиваться, а вес мозга новорожденного постепенно расти. При этом особо быстро начинают формироваться участки мозга, связанные с получением внешних впечатлений: за две недели в коре больших полушарий зрительными полями, увеличивается в полтора раза.

Выражение положительных эмоций через улыбку, возникает у ребенка тоже при использовании зрительного сосредоточения, на каком-либо предмете или ласковых обращенных к нему слов и улыбок родителей.

Согласно Т.Д. Марцинковской (2007), младенчество – это именно тот период, когда от малоподвижного образа жизни и сонливого состояния, ребенок становится подвижным, активным и веселым ребенком.

В этот период малыш быстро научается устанавливать зрительный контакт со взрослым, открывает зрительно свои руки, научается хватать предмет, а затем и манипулировать им. Исследуя окружающий мир, он рассматривает все в мельчайших деталях, начинает различать отдельные ситуации, предметы, людей. В этот жизненный этап ребенок развивается чрезвычайно быстро и за колоссально короткое время из беспомощного новорожденного с малым количеством реакций, он превращается в активного, веселого младенца, способного смотреть, слушать, действовать, решать некоторые наглядно воспринимаемые ситуации, взывать к помощи и радоваться появлению близких. [60, с. 276]

Благодаря зрительному восприятию, в этот период, ребенок учится не только зрительному сосредоточению на предмете и его действиях, но и способности подражать действиям взрослого.

И. Клифф (2015) считает, что к году малыш уже может сопоставить название предмета, с его зрительным образом, всплывающим в памяти. Эту взаимосвязь многие родители могут увидеть через поиск предмета и его нахождение.

Мимика и пантомимика имеют яркий и выразительный характер у ребенка после трёх месяцев с первым появлением улыбки. «Экспрессия лица устанавливается у ребенка весьма своеобразно – мимика сильная, но ограничена оттенками». [12, с. 43]

Особую выразительность в мимических и пантомимических действиях, малыш приобретает за счет подражания в момент наблюдения за взрослым.

К 3–4 месяцам зрение ребенка не только начинает координировать (искать глазами источник звука), но и выделять по цвету, форме, объемности и плоскости геометрические фигуры.

Естественным образом, по Б.Г. Ананьеву (1989), в первую очередь ребенок выделяет непосредственно яркие или светлые цвета. Отличительная особенность младенцев от детей более старшего возраста, в том, что в первую очередь они замечают новые предметы, и, если один и тот же предмет будет иметь необычное положение, в силу возраста он будет относиться к нему, как к новому и необычному.

Величину, вес, расстояние, материал – детям этого возраста, с помощью только зрительного восприятия выделить все еще, не получается, глаз ребенка, пока еще не способен это уловить, а мышление недостаточно сформировано для того, чтобы определить разницу. По словам В.С. Мухиной (2006), все эти способности формируются у малыша, как правило, уже к году. [67, с. 147]

Как итог, впечатления, которые получает ребенок, постепенно превращаются в образы восприятия, отображающие устойчивые свойства предметов, с которыми ребенок знакомится в своих действиях.

Зрительное восприятие детей раннего возраста отличается способностью детей двух лет отождествлять предметы и изображения, как, например, дети этого возраста узнают близких людей на фотографиях и предметы на рисунке. Формируется зрительный выбор предметов по образцу. Сначала ребенок зрительно выделяют предметы по форме, величине и цвету. Восприятие ребенка в этом возрасте, тесно связано с выполняемыми действиями с предметом. Согласно наблюдениям, ребенок трёх лет вполне усваивает представления о 5–6 формах и 8 цветах.

Л.С. Выготский (1935) говорит о восприятии раннего возраста следующие слова «...Восприятие до трёхлетнего возраста играет доминирующую, центральную роль. Вполне возможно, что все сознание ребенка этого возраста имеется лишь постольку, поскольку оно определяется деятельностью восприятия. Всякий знающий детей этого возраста согласится, что ребенок вспоминает большей частью в форме узнавания, т.е. в форме восприятия, к которому присоединяется акт памяти. Ребенок воспринимает вещь как знакомую и очень редко вспоминает то, что отсутствует перед его глазами; он может быть очень внимателен только к тому, что находится в его поле восприятия. Точно также мышление ребенка до 3 лет носит преимущественно непосредственный характер. Ребенок разбирается и устанавливает мыслительные связи между наглядно воспринимаемыми элементами. Можно было показать, что все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие, с помощью восприятия. Это ставит восприятие в благоприятные условия развития в данном возрасте. Восприятие как будто бы обслуживается всеми сторонами деятельности ребенка, и поэтому ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия». [19, с. 25]

Таким образом, восприятие ребенка становится ведущей функцией, заняв центральное место в развитии познавательной сферы ребенка.

Следующий период – дошкольное детство. Дошкольное детство, по В.В. Зенковскому (1980), является периодом интенсивного сенсорного

развития ребенка. Зрительно воспринимая предметы и действия с ними ребенок, не только способен более точно оценивать цвет, форму и различные свойства предметов, но и значительно совершенствует умение определять направление в пространстве, расположение и последовательность событий в разные отрезки времени.

В этот период зрительное восприятие, по О.А. Карабановой (2011), дошкольника приобретает новые способности, которые позволяют более плотно и расчленено воспринимать окружающий мир. Усваивая стандартные представления о предметах, ребенок этого возраста способен выделять основные свойства предметов. Овладение эталонами величины происходит несколько труднее, чем эталонами цвета и формы. Величина не имеет «абсолютного» значения, поэтому её определение производится посредством условных мер. Усвоение этих мер довольно сложная задача, требующая определённой математической подготовки, поэтому осваивают её дошкольники с трудом.

Однако для восприятия, использование такой метрической системы вовсе не обязательно. Можно оценивать предмет как относительно «большой» в сравнении с любым другим предметом, который в этом случае оказывается «маленьким». Таким образом, в качестве эталонов величины выступают представления об отношениях по величине между предметами. Эти представления могут обозначаться словами, указывающими на место предмета в ряду других («большой»; «маленький», «самый маленький»). Также можно отнести и к другим параметрам величины: высоте, длине, ширине. [44, с. 327]

Восприятие детей этого возраста, по Е.А. Панько (2004), в основном характеризуется совершенствованием действий восприятия, то есть преобразование внешних ориентировочных действий в действия восприятия.

Формирование зрительного восприятия рисунка в этом возрасте происходит по трём направлениям: Во-первых, формируется отношение к рисунку, как к отражению действительности; во-вторых, развивается умение

правильно соотносить рисунок с действительностью, видеть конкретно то, что на нём изображено; в-третьих, совершенствуется интерпретация рисунка т.е. понимание его содержания. Ребёнок не может охватить или осмыслить, композицию с множеством фигур и предметов. В таких случаях дети отвлекаются и начинают придумывать какую-либо интересующую их деталь. [54, с. 246]

Я.Л. Коломенский (2004) выделяет, что младший школьный возраст (с 6–7 до 9–10 лет) определяется важным обстоятельством – поступлением в школу. Ребенок, пришедший в школу, не только различает цвета, формы, величину предметов и их положение в пространстве, но и может правильно назвать предлагаемые цвета и формы объектов, правильно соотнести предметы по величине. Он может изобразить простейшие формы предметов и раскрасить их в заданный цвет. Основательно осматривая, ребенок может соотнести воспринимаемое качество с предметом и установить идентичность. Школьник младшего возраста способен рисунки и картинки с действительностью и воспринимает настоящую картину из множества красок, как картину, а не как грязь и какую-то мазню, оценивает перспективное изображение и соотносит изображения. [43, с. 335]

Начало обучения в школе связано со значительными трудностями, по словам Т.А. Гузикова (2007), адаптации к новой социальной позиции школьника, трудности, возникающие из-за необходимости подчиняться определенным правилам поведения и требованиям самого систематического процесса обучения. Значительные трудности возникают у младших школьников и при овладении учебной деятельностью – в особенности, это процессы чтения и письма. [44, с.241]

Чтение и письмо – сложные как по структуре, так и по содержанию процессы, включающие в себя как вербальные, так и невербальные формы, само содержание и существование которых обеспечивается – зрительным, слуховым, пространственным восприятием, тонкой моторикой и др. Большую

роль играют процессы, связанные с сформированностью произвольной регуляции, обеспечивающей контроль над учебной деятельностью.

При недостаточном развитии зрительного восприятия наблюдаются следующие ошибки чтения и письма: трудности при нахождении в тексте строки, нужных слов, слогов, букв; не различение при письме и чтении сходных по написанию; перестановка букв и слогов в слове.

Значительный вклад в разработку и решение этой проблемы внесли исследования Т.В. Ахутиной, М.М. Безруких, А.Н. Корнева и др. [7, с. 172]

Акт зрительного восприятия начинается с реакций на обнаружение зрительной информации, выделение, различение и анализ признаков воспринимаемых объектов, до осознания и присвоения данной информации в виде образов восприятия.

Далее в результате аналитико-синтетической деятельности зрительная информация переходит в образ мышления, памяти, где хранится и используется для соответствующей ориентации, обучения и действия в окружающей действительности. [29, с. 37]

Начиная с простейших аналитико-синтетических перцептивных действий с предметами, по наблюдениям В. Т. Прокопенко, В. А. Трофимов, Л.П. Шарок (2006), младший школьник постепенно идет к развитым обобщенным способам обследования, дифференциации и интеграции признаков и свойств предметов, а затем уже к созданию целостного образа предмета, становящегося основной для мыслительных действий и операций.

Выделяют три функции зрительного восприятия:

- 1) стимульно-различительная;
- 2) аналитико-синтетическая;
- 3) коммуникативно-воспитывающая;

Стимульно-различительная функция зрительного восприятия проявляется как побуждение, активизация всех психофизиологических механизмов и вступление в контакт с окружающим миром. В результате перцептивных действий выделяются качественные характеристики в

предмете, и затем перцептивная информация поступает в зрительные центры, стимулируя мозг к аналитико-синтетической деятельности. [29, с. 32]

Аналитико-синтетическая сторона зрительного восприятия, когда осуществляется анализ на основе сенсорных эталонов, узнавание предметов и явлений окружающей среды. Процесс анализа и синтеза, воспринимаемых признаков и свойств окружающей действительности является одной из ведущих и основных функций зрения. При отсутствии возможности анализировать с помощью зрения, появляется тенденция к обеднению чувственного опыта. Информационно-познавательное значение зрения и зрительного восприятия, проявляющееся в систематизации, упорядочении анализируемой информации сообразно имеющимся образам мышления и зрительной памяти. [29, с. 34]

Информационно-познавательный процесс зрительного восприятия можно определить, как процесс соотнесения предъявленного объекта с зафиксированным в памяти образом, эталоном этого объекта или предмета. Информационно-познавательная роль зрения проявляется как средство для формирования знаний, навыков и умений пользоваться зрительной информацией при практической ориентации в окружающем мире и осуществлении различных видов деятельности.

При недостаточности способов анализа и образов мышления и зрительной памяти обнаруживаются разрывы между чувственным опытом и образным мышлением, при нарушении зрения наблюдается «вербализм мышления».

Организационно-регулирующая роль зрения определяется как умение целенаправленно, осознанно, избирательно пользоваться зрительной информацией и проявляющейся в целесообразной мотивационно-потребностной и социально-значимой ориентацией, общением в окружающей действительности.

Коммуникативно-воспитывающая функция, определяющая формирование эмоционально-поведенческого и социального проявления

младшего школьника имеет коммуникативно-воспитывающее значение зрения и проявляется в формировании у младшего школьника определенной системы знаний, позволяющих ему мотивационно обосновывать свои поступки и адекватно действовать.

Выделение данных функций зрительного восприятия, по исследованиям Р. Грегори (2015), связано с недостаточностью их проявления у младших школьников, так как известно, что качество предметного действия зависит от общего типа ориентировки младшего школьника в предмете, состояния анализирующих способностей зрительной памяти, мышления и уровнем навыков обследования предмета. [94, с. 363]

Четкое представление функционального свойства зрительного восприятия и установление своеобразия развития его у младших школьников, позволяет дать наиболее достоверную и доказательную информацию, которая обеспечит целесообразный подход к осуществлению работы по развитию зрительного восприятия.

Главным источником знаний об окружающем являются ощущения и восприятия, возникающие от соприкосновения органов чувства с различными признаками и свойствами предметов. [29, с. 36]

Для младшего школьника особенно важно чувственное познание, так как в отличие от процесса познания у взрослого оно является пока единственным средством осмысления мира. Из всех способностей первыми формируются и совершенствуются чувства. Ученик овладевает азами знаний о предмете как первой книгой жизни.

Для успешного освоения знаний об окружающем мире, по Т.В. Волокитиной (2013), необходимо, чтобы все органы чувств младшего школьника функционировали нормально. При отсутствии или частичном поражении органа чувств младший школьник может не получать или получает неполную информацию, поэтому мир его впечатлений становится уже и беднее.

При частичном зрительном поражении наблюдается обедненность зрительных впечатлений. Недостатки в зрительной ориентации затрудняют накопление непосредственного чувственного опыта и обедняют представления обучающегося об окружающем мире, что нередко предопределяет и весь ход психофизического развития младшего школьника. [15, с. 82]

Для понимания возникающих в результате зрительного дефекта отклонений в развитии младшего школьника, необходимо учитывать, что оно осуществляется по тем же закономерностям, что и в норме. Выпадение тех или иных функциональных звеньев в органическом единстве психики приводит к нарушению связей и отношений с окружающим миром, к неадекватному отражению действительности. Если нарушение зрительного восприятия значительно, то родителям младшего школьника необходимо проконсультироваться с различным кругом специалистов: окулистом, неврологом, психиатром.

Внутрисистемные нарушения функции, по Б. М. Тепловой (1951), в условиях понимания последствий и созданных с учетом этого правильных условий развития зрительного восприятия во многом может предупредить возникновение отклонений в психофизическом развитии.

Таким образом, обращенность к внешнему миру, к зрительно воспринимаемой действительности приводит человека, к необходимости обращаться к внутренним образам, которые содействуют ведению некой сущности вещей, познаваемой схемами, речевыми, математическими и специализированными языками. Непосредственно воспринимаемые образы соединяется с множеством разнообразных по своему назначению знаков, и начинают особую жизнь во внутреннем пространстве психики человека. Это понимание сущности вещей формируется, начиная с самого рождения ребенка от элементарного зрительного восприятия ребенком окружающей действительности, до осознания и всестороннего исследования действительности с помощью этого вида восприятия.

§ 1.3. Современное состояние изучения проблемы зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Современные научно-практические исследования рассматривают письменную речь и как особый вид специфической деятельности человека, который приводит к полностью сформированному процессу письма обучающихся детей. Вместе с тем следует отметить, что в настоящее время, число младших школьников, не успевающих, прежде всего, по родному языку, неуклонно растет.

Вопрос зрительного восприятия выступает одним из актуальных проблем в нынешней отрасли специальной психологии. Восприятие считается довольно сложным, общим процессом, направленным на понимание окружающей реальности, которая влияет на индивида. Оно описывается предметностью, избирательностью, целостностью, апперцепцией. Главной разновидностью восприятия выступает зрительное восприятие, в качестве сложной системной работы, включающей обработку зрительных сведений, поступающих из мира, ее оценивание, толкование, отнесенность к определенному классу.

Обучение умениям изобразительной работы учеников с задержкой психического развития описывается в трудах Т.А. Гузикова (2007), В.С. Кузин (1982), Р.Н. Михайлова (2003), Л.П. Григорьевой (2002) и иных авторов.

По мнению В.С. Кузин (1982), изобразительная работа, в качестве разновидности продуктивной работы учеников с задержкой психического развития, содействует формированию развитию зрительных эталонов.

[47, с. 137]

Изобразительная работа, отмечает Т.А. Гузикова (2007), имеет эмоциональный разгрузочный характер, стимулируя эстетическое и интеллектуальное детское развитие. [44, с. 98]

Полное формирование мелких движений рук на уроке изобразительного искусства протекает под контролем зрения, по этой причине формируя мелкую моторику, развивается внимание, зрительное восприятие.

Р.Н. Михайлова (2003) отмечает, что изобразительная работа выступает в качестве мощного средства развития интеллекта. При этом она обладает своими особенностями в сфере психических процессов, которые обеспечивают формирование такой работы, особенности, которые связаны с изобразительным характером работы. [95, с. 65]

Урок тематического рисования представлен в качестве закрепления в графической форме зрительных образов определенных предметов, формирование у них пространственного ориентирования. Рисование устанавливается восприятием, от качества и характера которого зависит качество рисунка.

Как отмечает Л.А. Неменская (2016), целенаправленное восприятие представлено нужным условием для полного отображения в рисунках явлений, предметов окружающей реальности. Чем качество восприятия выше, тем красочнее суждения. У учеников с задержкой психического развития отмечено запоздание процесса восприятия, слабость синтеза, анализа при распознавании пространственных отношений, предметов. Так определяется неполнота, узость, осмысление восприятия действительных объектов, рисунков. Специфика зрительного восприятия у учеников с задержкой психического развития предоставляют картину сужений, которые отражаются в изображениях. [72, с. 121]

У учеников с задержкой психического развития, по мнению О.В. Заширинской (1987), имеются сложности при надобности выделения некоторых элементов из объекта, воспринимаемого одно целое. Учащиеся испытывают сложности в дорисовывании единого образа по определенной

части, образы предметов в суждении учеников не точные, число образов-суждений у них меньше в сравнении с детьми уровня нормы. [42, с. 93]

Учащиеся с задержкой психического развития имеют сложности в построении единого образа, определении объекта на фоне. Таким ученикам свойственна единая пассивность свойств восприятия, что выражается в попытке подменять наиболее трудную задачу наиболее простой, в стремлении отделаться быстрее. [73, с. 94]

В изображениях отмечены выраженные пространственные нарушения в размещении объектов на бумажных листах, неверное совмещение некоторых частей объектов друг с другом, отсутствие на рисунках мелких элементов.

Р.Н. Михайлова (2003) подметила особенности изобразительной работы у учеников: [59, с. 275]

- отсутствует интерес к итогам работы;
- слабая ассоциация между личными графическими построениями, действительными явлениями, предметами;
- сложность узнавания в личных графических образах действительных предметов, их стремительное забывание;
- графические штампы;
- схематичность и статичность изображений по содержанию, форме;
- отсутствует преднамеренный цветовой выбор;
- скудность решения цвета;
- недостаточное развитие композиционных построений сюжетов;
- не высокий уровень становления познавательных процессов.

Во время изобразительной работы на уроке рисования у учеников регулярно формируется верное восприятие размера, формы, положения, цвета в предметном пространстве окружающей реальности. Учеников обучают искать схожесть, отличие между нарисованными объектами.

В ходе занятий рисованием протекает активное скопление, улучшение суждений об явлениях и предметах, формируется наблюдательность, воображение, зрительная память, художественный вкус.

Таким образом, изобразительная работа находится в тесном взаимодействии с единым формированием детей, так как в ходе изображения принимает участие не некоторая функция, а в целом, личность. Под воздействием проводимого обучения изобразительной работы улучшается познавательный процесс: дифференцировано восприятие, обогащены суждения, формируется наблюдательность, произвольное внимание. Помимо этого, изобразительная работа способствует улучшению эмоциональной волевой, двигательной моторной области. Также содействует обогащению, речевому развитию.

Рассмотрение изобразительной работы позволяет определять присущие черты для учеников с задержкой психического развития. Основное различие от нормально развивающихся учеников – наиболее низкий уровень графической работы, замедленный темп становления. Ученики не могут сами в полной мере понять намеченные перед ними задачи. Лишь с помощью педагога дети могут выполнить начальный этап рисунка, согласно инструкции. По этой причине достаточно существенно начинать коррекционную развивающуюся деятельность, обучение учеников на ранней стадии становления.

В ходе изобразительной работы считают М.В. Водинская (2010) и М.С. Шапиро (2010) формируются положительные условия для установления склонности отличать размер, форму, пространственные соотношения, цвет зрительно воспринимаемых объектов. На уроке рисования ученики детально анализируют, исследуют особенности действительных предметов, понимают их строение, цвет, форму, иные свойства, исполняют разные мыслительные операции. Графические упражнения предоставляют возможность выявить, насколько сами ученики дифференцируют геометрические фигуры различной формы, ищут фигуры одной формы, при этом их величина, окраска разная,

соотносит объекты изображения с определенной геометрической формой. [28, с. 56]

На уроке осуществляется проверка, могут ли ученики, используя одну устную инструкцию, рисовать предметы различного размера, могут ли ученики сравнивать по размеру 2–3 предмета, передавать размеры в рисунках. Проводится проверка способности детей отличать, именовать главные цвета, выбирать предметы по цвету, отвечает ли окрас нарисованных предметов их действительному цвету, соблюден ли цветовой порядок в рисунках декоративного характера.

Изобразительная работа формирует положительные условия для специфических особенностей учеников в плане ориентирования в пространстве, умений расположить объекты на плоскости бумажных листов. [17, с. 35]

Коррекционные развивающие и психотерапевтические возможности искусства обусловлены оказанием детям с проблемами, почти неограниченных возможностей для самореализации, самовыражения, в ходе творчества, в продуктах, познанием, утверждением «Я». Формирование детьми продуктов художественной работы упрощает коммуникационный процесс, определения отношений с существенными взрослыми людьми, ровесниками на различных стадиях личностного развития. Всё это способствует решению существенных задач – приспособление детей с помощью искусства, художественной работы в социуме.

Таким образом, использование изобразительной работы в процессе коррекционной деятельности для становления зрительного восприятия с учениками младших классов предоставляет возможность получить позитивные итоги: формируются положительные условия для становления общения замкнутых учеников, воздействие на понимание детьми переживаний.

Большинство исследователей выделяет как группу риска по овладению письменной речью детей с задержкой психического развития, вследствие этиопатогенеза нарушения.

Одной из причин расстройства процесса письма у детей указанной группы является не сформированность зрительно-перцептивной сферы, которая проявляется в снижении оптической аналитико-синтетической деятельности, фрагментарности зрительного восприятия. Это, безусловно, оказывает негативное влияние на функционирование ассоциативных механизмов порождения речи и на онтогенез ее номинативного аспекта. [57, с. 104].

Многочисленные исследования зрительного восприятия у детей с ЗПР, показали, что, даже если сенсорные нарушения отсутствуют, такие как близорукость или наличие различных зрительных агнозий, многие рецептивные зрительные операции они выполняют более медленно, чем нормально развивающиеся их сверстники. По мнению Т. Б. Томина (1985), снижение эффективности восприятия неизбежно должно привести к относительной бедности и недостаточной дифференцированности зрительных образов – представлений, что очень часто наблюдается у детей с ЗПР (при отсутствии проведения с ними коррекционно-развивающей работы). [64, с. 283]

Кроме того, результаты исследований Б.И. Белого (2015), а также других ученых позволяли предположить, что расстройство в развитии форм зрительного восприятия, определяемое у детей с ЗПР, обусловлено как незрелостью правой лобной долей, так и задержкой созревания левополушарных структур, обеспечивающих активность и произвольность восприятия.

В последнее время гипотеза относительно недоразвития функций левого полушария у детей с задержкой психического развития получила своё подтверждение через электрофизиологическое наблюдение. [64, с. 478]

Такой вывод, даёт нам повод утверждать, что основные причины, формирования процессов цветоразличения, ориентировки в пространстве и различение величины, проходящие у нормально развивающихся детей довольно стихийно, у детей с ЗПР формируются несколько позже, и работа по

их развитию не может проходить также стихийно, а требует значительных усилий педагогов.

Одной из особенностей зрительного восприятия дошкольников с ЗПР является его недостаточная дифференцированность: они не всегда точно распознают цвет и цветовые оттенки, присущие окружающим объектам. Процессы цветоразличения у них, по сравнению с нормой, отстают в своём развитии.

Так к двум годам дети с ЗПР различают в основном только два основных цвета: это синий и красный, но многие не могут выделить и эти цвета. Только к 3–4 годам у малыша проявляется способность правильного узнавания четырёх насыщенных цветов: красного, синего, желтого, зелёного. Когда дети достигают 5–6 летнего возраста, они в состоянии различать не только эти цвета, но (при проведении специальной работы) и белый с черным. Однако у них возникают затруднения при попытке назвать слабонасыщенные цвета. Для обозначения цветовых оттенков дошкольники иногда пользуются названиями, образованными от названий предметов (лимонный, кирпичный и т.д.). Чаще всего заменяют из наименований основных цветов (например, розовый – красным, голубой – синим). Способность к разделению основных цветов и их оттенков у детей появляется лишь к семи годам, а у некоторых и ещё позже. [33, с. 573]

Кроме того, дошкольники с ЗПР длительное время, в сравнении с детьми нормы, испытывают трудности в ориентировании наименования предметов, для которых предопределённый цвет является неизменным, явным признаком. Например, дети нормы в 5–6 лет понимают суть задания и, следуя инструкции, перечисляют предметы красного, зелёного, желтого цвета. Детки с ЗПР в этом же возрасте, что и дети нормы, называют много таких предметов, для которых данный цвет не является характерным, постоянным признаком: одежда, игрушки, то есть те предметы, что составляют ближайшее окружение или случайно попадают в поле зрения. [28, с. 85]

Неточное распознавание дошкольниками с ЗПР цвета и цветовых оттенков, присущих объектам, снижает их возможности познания окружающего мира, а это в свою очередь отрицательным образом сказывается на дальнейшей учебной деятельности.

Для того чтобы помочь ребенку с ЗПР необходима своевременная специальная квалифицированная педагогическая помощь. Только в таком случае появится возможность повышения уровня развития ребёнка.

У детей с задержкой психического развития имеются отличия в способности к различию форм объёмных и плоскостных фигур. Но здесь также необходимо отметить и то, что формируется эта способность сравнительно позже, чем у нормально развивающихся детей. Пятилетние дети с ЗПР очень тяжело разграничивают предметы и путаются в названиях основных геометрических фигур. Особенно они затрудняются в различении круга и овала, квадрата и прямоугольника. Треугольник же им дается более легко, чем всё выше перечисленное. Форморазличение таких геометрических фигур, как ромб, куб, шар, конус, цилиндр происходит лишь в школьном возрасте. [34, с. 204]

Но ситуация может значительно измениться, если с ребёнком начать вовремя проводить коррекционно-развивающую работу. Итогом является то, что в большинстве случаев дети догоняют своих нормально развивающихся сверстников. Одним из ярких примеров развития функции зрительного восприятия формы, является игра. Например, такие игры, как «Найди свою пару», «Найди ключ для мишки», «Геометрическое лото» и тому подобное. Интенсивные развивающие занятия с малышом через игру приемлемы в домашних условиях, однако лучше, если это и многое другое будет проходить под чётким руководством специалистов. [27, с. 136]

Величина – понятие относительное. Цвет и форма образуются намного легче, чем представление ребенка о величине предмета. Поэтому восприятие величины наименее сформировано у детей дошкольного возраста с ЗПР. Но при этом зрительное соотношение находится на достаточно высоком уровне.

Сложности возникают при выделении признака по названию и при его самостоятельном названии. В жизненных ситуациях дети с ЗПР оперируют лишь понятиями «большой» и «маленький», любые другие понятия: «длинный – короткий», «широкий – узкий» и так далее употребляются лишь не дифференцированно или уподобляются. Дети затрудняются в составлении сериационных рядов. В 6–7 лет могут сопоставить по величине малое количество предметов: два – три. [51, с. 82]

Все выше перечисленное позволяет нам судить об недостаточном развитии зрительно-перцептивной сферы распознавания величины у младших школьников с ЗПР в соотношении с нормы. Это делает необходимым проведение с ними коррекционно-педагогической работы по развитию и формированию данной способности.

Особенности и своеобразие перцепции у младших школьников с ЗПР проявляется в отсутствии первичных нарушений функций зрительного, слухового, двигательного анализаторов у детей данной категории, при этом наблюдается фрагментарность восприятия, сложности в выделении фигур на фоне, частей предметов в сложных изображениях. Восприятие отличается неустойчивостью, замедленностью и зависит от внешних стимулов, детям сложно сосредоточиться на значимых признаках предмета, зависимы от посторонних стимулов. При этом младшие школьники с ЗПР не имеют выраженных затруднений в распознавании привычных предметов на реалистичных изображениях, что наводит на мысль о том, что у этих детей не всегда имеется первичное нарушение сенсорных функций или агнозии. [58, с. 256]

В значительной мере неточность, замедленность восприятия выявляется у детей с ЗПР во младшем школьном возрасте при обнаружении ошибок при работе с текстом. В разных источниках выделяют тот факт, что восприятия у школьников с ЗПР замедленно в связи с тем, что с гораздо более медленным, нежели у нормальных детей, процессом переработки информации, с более

медленно протекающей аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. [18, с. 378]

Поэтому даже знакомые ребенку с ЗПР предметы могут не восприниматься, будучи представленными в непривычном ракурсе, недостаточно освещены или удалены.

Также у школьников с ЗПР отмечается нарушение целостности восприятия. Учащиеся затрудняются в вычленении отдельных элементов объекта, воспринимаемого как единое целое. Дети не могут достроить целостный образ по его определенным компонентам, выражена недостаточная точность самих образов-представлений по сравнению с нормальными детьми. [8, с. 764]

Чаще всего восприятие таких детей имеет нецеленаправленный характер и планомерность в обследовании объекта. Они выделяют объект хаотично и бессистемно во время поисковых действий. Выполнение заданий отличается малой полнотой и неточностью. Как указывает Н.В. Бабкина (2017), у школьников с ЗПР нарушены не только отдельные показатели перцептивной сферы, но и сама деятельность восприятия, которая содержит не только мотивационные, но и целевые компоненты. Понимание задач со сложным содержанием имеет особую пассивность, в результате которой детям свойственно заменять сложное содержание задачи более простым. У таких детей имеются: недостаточная дифференцированность, бедность образного представления и недостатки ориентировочной деятельности. [11, с. 364]

Недостатки восприятия влияют на формирование навыков письма, чтения, формирование графических навыков детей. С течением времени уровень восприятия учащихся с задержкой психического развития изменяется к лучшему, образуется наблюдение, совершенствуются образное представление, возрастает целостность восприятия объектов, прогрессирует реакция и ориентировка в пространстве. [53, с. 60]

Ряд авторов отмечает, что самые выраженные нарушения темпа восприятия наблюдаются у детей с ЗПР церебрально-органического генеза. П.

Б. Шошин (1981) и Л. И. Переслени (1981) выделяли сильную характерность замедленности процессов приема и переработки сенсорной информации. [6, с. 204]

Кроме того, подавляющее большинство детей с задержкой церебрально-органического генеза, имеют серьезные сложности в синтезе, то есть переработке воспринимаемых объектов, что считается исходом нарушения координации и сенсомоторной интеграции у детей данной категории. [34, с. 256]

В процессе нейропсихологического исследования в перцептивной сфере были отмечены связи нарушения зрительного восприятия с поражением затылочной доли и нарушения зрительно-конструктивной деятельности с поражением теменной доли. [40, с. 145]

Из последних современных исследований особенностей зрительно-вербальных функций у младших школьников с ЗПР испытуемым были предъявлены диагностические задания, разработанные Т. В. Ахутиной (1998) и Н.М. Пылаевой (1998). [7, с. 33]

Выявление особенностей сформированности зрительных представлений осуществлялось на материале задания «Зрительные ассоциации». Анализ результатов его выполнения показал, что у детей с ЗПР общее название растений встречалось довольно часто (куст – 40%, дерево – 50%, трава – 10%). Один испытуемый одним рисунком мог изображать разные наименования (рисунок "дерево" – "дуб", "дерево"), что свидетельствовало о нарушении правополушарных механизмов. При анализе результатов, которые показали дети с нормальным интеллектуальным развитием исследователи наблюдали общие названия растений, как и у детей с задержкой психического развития.

Задание на вербальные ассоциации, целью которого было установить общее и различное в процессе актуализации образа и слова испытуемым в ходе называния слов, относящихся к определенной тематической группе, предъявлялось участникам эксперимента по инструкции и на его выполнение было регламентировано. У 70 % детей с ЗПР наблюдалась тенденция к

называнию слов лексическими блоками, такими как: «животные», «растения», «предметы мебели», «инструменты». У 30% детей названные слова относились к различным лексическим блокам.

Дети с нормальным интеллектуальным развитием использовали не только часто употребляемую лексику, но и редко употребляемую («страны» и «города»). Однако, следует отметить, что подавляющее большинство обучающихся этой группы воспроизводило лексические единицы тематическими кластерами, как и дети с ЗПР.

При актуализации названий действий четвероклассники с ЗПР называли от 5 до 15 глаголов, а дети с нормальным интеллектуальным развитием от 20 до 25 («бежать», «прыгать», «делать», «уметь», «смотреть», «писать», «читать», «рисовать», «клеить», «стрелять», «играть», «жить», «лететь» и другие). Обращение к ответу словосочетанием было обнаружено при выполнении данного задания детьми обеих групп. В 40% случаев школьники с ЗПР и только 10% обучающиеся уровня нормы вместо слова-действия воспроизводили конструкцию с предлогом: «играть в футбол», «иду в грибы», «ходить в кино».

При назывании предметов и действий большее количество ошибок было допущено по типу воспринимаемо-речевых, свойственных для детей с ЗПР (80%). 20% школьников не заменяли названия предметов, сходных зрительно. Это свидетельствует о нарушении номинативной функции речи. Это может быть обусловлено, как бедностью словаря, так и зрительных образов предметов. Другим типом ошибок, выявленных у детей с ЗПР в данной пробе, являются воспринимаемо-близкие замены – дети стимульный предмет относили к другой семантической группе при некотором сходстве данного предмета и названного. 30 % испытуемых допускали ошибку. 70% детей – правильно называли стимульное изображение.

Дети уровня нормы при выполнении данного задания ошибок не допустили.

При анализе результатов исследования зрительно-вербальных функций у детей с ЗПР церебрально-органического генеза мы выявили три уровня развития зрительно-вербальных функций, которые включили в себя как количественные, так и качественные показатели.

Высокий уровень развития зрительно-вербальных функций – сформированность способности целостного восприятия изображения, зрительного анализа и синтеза, буквенного гнозиса, вербальной составляющей функций, процесс актуализации образа и слова, сформированность зрительных представлений развиты в полном объёме.

Средний уровень развития зрительно-вербальных функций – один из компонентов зрительно-вербальных функций может выпадать или неразвит в полном объёме.

Низкий уровень развития зрительно-вербальных функций – выпадение нескольких компонентов зрительно-вербальных функций. Непонимание инструкции. Отказ от выполнения задания. Длительное время выполнения задания.

Оценивая развитие зрительно-вербальных у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста, мы пришли к выводу о том, что для данной категории детей, в отличие от сверстников уровня нормы, характерны трудности в целостном восприятии изображения, нарушения зрительного анализа и синтеза, процесса актуализации зрительного образа и слова, то есть специфические особенности.

«Зрительное» познание мира в действительности имеет ряд функций, основные из которых: стимульно-различительная, аналитико-синтетическая, коммуникативно-воспитывающая. Е.Г. Лядущенко (2016) обратила внимание именно на данные функции зрительного восприятия, так как в силу структуры дефекта у детей с ЗПР нарушается способность адекватного использования предмета из-за трудностей ориентировки в предмете, снижения зрительной памяти, недостаточной сформированности навыка обследования предмета.

Следовательно, разработки в сфере изучения зрительно-вербальных функций у младших школьников с ЗПР представляют практическую и теоретическую современную значимость. [24, с. 36]

Выводы по первой главе:

1. В настоящее время перцептивная сфера по-прежнему рассматривается как феномен психики и через психическое развитие человека. Выделены основные виды и свойства восприятия, как психологического процесса отражения действительности.

2. Существует великое множество определений восприятия, которые едины, во мнении, о том, что восприятие является одним из важнейших видов познавательной деятельности человека. Перцептивный образ пространства представляет собой, по выражению Б.Г. Ананьева, «сложную интермодальную ассоциацию».

3. Проблема зрительного восприятия поднималась зарубежными и отечественными представителями среди психологической науки в мире, не только согласно специальной психологии о детях с нарушенным развитием, но и в обычной психологии.

4. Были рассмотрены различные этапы становления зрительного восприятия в возрастной психологии и их особенности, согласно развитию обычного ребенка. Выявили особенности зрительного восприятия детей с ЗПР, посредством изучения работ ряда авторов, занимающихся вопросами проблемы зрительного восприятия.

5. У младших школьников проявляются сложности зрительного восприятия формы, цвета, величины, целостности предмета, так же существует замедленность процесса восприятия и переработки информации, выражена недостаточная точность самих образов-представлений по сравнению с нормальными детьми. Впоследствии, дети с ЗПР сильно отстают по обычной программе общеобразовательных учреждений.

6. Чаще всего восприятие детей с ЗПР имеет нецеленаправленный характер и планомерность в обследовании объекта. Они выделяют объект хаотично и бессистемно во время поисковых действий. Выполнение заданий отличается малой полнотой и неточностью.

7. Развитие зрительно-вербальных у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста, согласно теоретическим данным, у данной категории детей, в отличие от сверстников уровня нормы, имеет характерные трудности в целостном восприятии изображения, нарушения зрительного анализа и синтеза, процесса актуализации зрительного образа и слова, то есть специфические особенности.

8. В силу структуры дефекта у детей с ЗПР нарушается способность адекватного использования предмета из-за трудностей ориентировки в предмете, снижения зрительной памяти, недостаточной сформированности навыка обследования предмета.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§ 2.1. Организация, методы и методики исследования зрительного восприятия, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Целью экспериментального исследования явилось изучение особенностей зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исследование зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводилось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа №7».

Экспериментальным исследованием были охвачены 40 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся из 1-го класса (в возрасте 7–8 лет), 20 учащихся из 4 класса (в возрасте 10–11 лет) с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития» (Приложение 2, таблица 1 – 1 дополнительный класс, таблица 2 – 4 класс).

Исследование проводилось индивидуально в первой половине дня. На каждого испытуемого отводилось три встречи длительностью 15-20 минут каждая. Нормативные критерии к каждой диагностической методике явились опорным инструментарием при интерпретации и анализе полученных данных.

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

- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80 – «Задержка психологического развития») по заключению ПМПК;
- обучение в одном специализированном учреждении (участие учащихся КГБОУ «Красноярская школа №7»);

- схожесть показателей возраста (все испытуемые 1 дополнительного класса в возрасте 8–9 лет, все испытуемые 4 класса в возрасте 10–11 лет).

Экспериментальное изучение особенностей зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Экспериментальный;
3. Заключительный.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены анамнестические и катamnестические данные на каждого учащегося младшего школьного возраста с задержкой психического развития; проанализированы личные дела, психолого-педагогические заключения специалистов. С целью уточнения данных о наличии клинического диагноза F80 – «Задержка психологического развития» нами произведён анализ психолого-медико-педагогических протоколов.

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

В процессе исследования метод наблюдения занимал особое место: наблюдение за детьми во время уроков, на переменах и занятиях педагога-психолога позволило более точно зафиксировать факты, которые предоставили возможность более объективно оценить результаты проведённого исследования.

Использование в процессе исследования метода беседы способствовало установлению благоприятного эмоционального контакта с учащимся, формированию у него положительного отношения к обследованию. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребёнком и включала в себя как обязательные и поддерживающие беседу вопросы, которые зависели от психоэмоционального состояния ребёнка (Схема беседы представлена в приложении 3).

На экспериментальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964); [10, с. 128]
2. Методика «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1930); [50, с. 160]
3. Методика «Перечёркнутые изображения» А.Р. Лурия (1930); [35, с. 22]

1. Методика «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964) [10, с. 128]

Методика «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой под модификацией методики А.Р. Лурия, разработана Н.Я. Семаго и М.М. Семаго. Данная методика позволяет исследовать зрительно-предметное восприятие, сформированность зрительных образов-представлений и узнавание объектов внешнего мира в условиях «зашумленной» предметной картинки. Узнавание предполагает вычленение существенных признаков предметов, что является уже функцией мышления (ответственны лобные отделы мозга).

Целевой направленностью является определить способность формирования антиципации зрительного восприятия дошкольников, целостность зрительного восприятия.

Стимульный материал. Испытуемому дается лист с недорисованными изображениями.

Возрастной диапазон. Дети, достигшие 7–8 лет

Проведение обследования: Ребенку предлагается узнать недорисованные предметы и дать им название. Предметы расположены на листе в следующем порядке (слева направо): верхняя полоска — ведёрко, лампочка, клещи; нижняя полоска — чайник, меч (сабля), булавка. При этом учитывается вероятностный характер узнавания. Перед началом эксперимента испытуемый

получал следующую инструкцию: «Посмотри на картинки, как ты думаешь, что хотел нарисовать художник. Помоги художнику, дорисуй оставшиеся детали картинок.»

Анализируемые показатели:

- сохранность зрительного образа объекта;
- возможность образного «дорисовывания» изображения;
- характер ошибок восприятия в зависимости от того, правая или левая часть изображения не дорисована;
- наличие фрагментарности восприятия;
- анализ ошибок узнавания с точки зрения проекции.

Анализ результатов: результаты оцениваются по двум параметрам.

Первый – правильно ли ребенок распознал изображение.

Второй – какое количество времени он на это затратил. После выполнения задания результаты фиксировались, и ребенку проставлялись баллы.

1 балл – Ребенок правильно распознал изображение, и ему затратил на это не более 7 минут.

0,5 баллов – Ребенок правильно распознал изображение, но затратил на это более 7 минут. Ребенок распознал не все изображения правильно, но затратил не более 7 минут.

0 баллов – Ребенок распознал не все изображения правильно и затратил более 7 минут. [63, с. 27]

Результат:

Высокий уровень – ребенок правильно назвал и распознал все 6 предметов, сохраняя последовательность узнавания. Зрительное восприятие целостно, без патологий, имеется богатый словарь знаний об окружающей действительности;

Средний уровень – ребенок правильно назвал и распознал 4, предмета были в допущены ошибки, незначительные ошибки в узнавании и наименовании изображений;

Низкий уровень – ребенок правильно назвал всего 2 предмета. Зрительное восприятие ребенка имеет серьезные нарушения (возможно наличие парагнозий, нарушение фрагментарности восприятия), и понятийный словарь ребенка существенно снижен. Требуется срочная помощь специалиста;

2. Методика «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1969) [33, с. 56]

Модификацией методики «Узнавание наложенных изображений» А.Р.Лурия разработана Н.Я. Семаго и М.М. Семаго. Наложение изображений усложняет восприятие и выделение отдельных образов, и именно усложненные условия позволяют определить наличие тех или иных нарушений данного психического процесса.

Целевая направленность методики выявить уровень способности зрительного восприятия выделять предметы и другие функции апперцепции.

Стимульный материал. Испытуемому дается лист с наложенными изображениями.

Возрастной диапазон. Дети, достигшие 7–8 лет.

Проведение обследования: Психолог даёт ребёнку инструкцию по выполнению задания. Перед началом эксперимента испытуемый получал следующую инструкцию: «Сейчас ты увидишь несколько контурных изображений, в которых находятся и многие другие известные тебе предметы.» Далее ребёнку предъявляют поочередно картинки и просят назвать очертания всех «спрятанных» предметов. Ребёнку предлагают узнать все изображения наложенных друг на друга контуров реальных объектов и дать каждому из объектов свое название. На листе находятся наиболее известные классические «фигуры Поппельрейтера»: ведро, топор, ножницы, кисточка, грабли и чайник, вилка, бутылка, миска, граненый стакан.

Проба Поппельрейтера направлена на распознавание контурных, перечеркнутых, наложенных друг на друга, перевёрнутых изображений. При

совмещении 3, 4, 5 контуров здоровый ребенок нормы видит контуры всех объектов, дети с задержкой — путаницу линий.

Перцептивный образ предмета затрудняется из-за необходимости абстрагироваться от посторонних. [45, с. 6]

Анализируемые показатели:

- доступность выполнения задания;
- наличие фрагментарности восприятия;
- возможность выделения целостной фигуры;
- наличие парагнозий;
- стратегия выделения изображений.

После выполнения задания результаты фиксировались.

Результаты:

Высокий уровень – ребенок правильно назвал и распознал все 10 предметов. Зрительное восприятие соответствует норме, целостно, без патологий, имеется богатый словарь знаний об окружающей действительности;

Средний уровень – ребёнок правильно назвал и распознал 6–7, предметов в 3–4 допущены ошибки;

Низкий уровень – ребенок правильно назвал всего 2–4 предметов. Зрительное восприятие ребенка имеет серьезные нарушения (возможно наличие парагнозий, нарушение фрагментарности восприятия), и понятийный словарь ребенка существенно снижен. Требуется срочная помощь специалиста; [30, с. 51]

3. Методика «Перечеркнутые изображения» А.Р. Лурия (1961) [31, с. 41]

Модификацией методики А.Р. Лурия разработана Н.Я. Семаго и М.М. Семаго.

Целевая направленность определить уровень узнаваемости перечёркнутых изображений через зрительное восприятие.

Стимульный материал. Испытуемому дается лист с перечеркнутыми изображениями.

Возрастной диапазон. Дети, достигшие 6–9 лет.

Проведение обследования: ребенку объясняют, что ему будут показаны несколько заштрихованных рисунков, в которых спрятаны известные ему предметы. Далее ребенку предъявляют картинку и просят показать и назвать известные ему предметы. Проговаривается инструкция: Ребенку предлагают узнать изображенный на листе перечеркнутый предмет и дать ему название. Целесообразно не показывать ребенку, с какого изображения необходимо начинать узнавание, поскольку это позволяет обнаружить особенности стратегии восприятия. На картинке слева направо изображены объекты. В верхнем ряду изображения — бабочка, лампа, ландыш. В нижнем ряду — молоток, балалайка, расческа.

Анализ результатов исследования осуществлялся по следующим параметрам:

- возможность узнавания перечеркнутых изображений;
- возможность адекватного выделения фигуры (устойчивость зрительного образа предмета);
- стратегия направления обзора (справа налево, слева направо, хаотично или последовательно).

Количественная и качественная обработка результатов исследования осуществлялась по двум параметрам:

Первый – правильно ли ребенок распознал изображение.

Второй – какое количество времени он на это затратил. После выполнения задания результаты фиксировались, и ребенку проставлялись баллы.

- 1 балл – Ребенок правильно распознал изображение, и ему затратил на это не более 7 минут.

- 0,5 баллов – Ребенок правильно распознал изображение, но затратил на это более 7 минут. Ребенок распознал не все изображения правильно, но затратил не более 7 минут.
- 0 баллов – Ребенок распознал не все изображения правильно и затратил более 7 минут.

Таким образом, для достижения цели и решения поставленных практических задач данного исследования были выбраны исследовательские методы: наблюдение, беседа, эксперимент. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования особенностей зрительного восприятия нами использованы: методика «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964), методика «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1930), методика «Перечёркнутые изображения» А.Р. Лурия (1930).

§ 2.2. Особенности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Восприятие младшего школьника является основным познавательным процессом, который способствует формированию наглядного образа и предметного значения для успешного выполнения учебной деятельности. Любой предмет определен понятием, закрепленным в слове; в значении слова зафиксированы признаки и свойства предмета, определенные общественной практикой и общественным опытом.

Таким образом, существенным звеном восприятия как познавательной деятельности является сопоставление, сличение, сверка образа с предметом, признаки и свойства которого выявлены в ходе общественного опыта и закреплены в слове. В процессе проведения экспериментального исследования осуществлялось наблюдение за поведением и деятельностью младших школьников во время уроков, на внеклассных мероприятиях и занятиях

психолога, дефектолога, логопеда. Проводилась беседа с ребенком, которая направлена на установление эмоционального контакта.

Далее нами было осуществлено исследование на основании методики «Недорисованные изображения» нацеленное на определение антиципации и целостности зрительного восприятия. Анализируя результаты проведенного обследования, в классах отмечается средний уровень и высокий уровень целостности и антиципации зрительного восприятия. Подробные результаты, полученные нами в ходе изучения целостности и антиципации зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в приложении 4 (таблица 3 – 1–4 класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения целостности и антиципации зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительные результаты изучения целостности и антиципации зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста по методике «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964) [10, с. 128]

Возрастная группа Уровень	1 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	6	30	0	0
Средний	7	35	3	15
Высокий	7	35	17	85

Как видно из данных в представленной таблице, в более младших классах уровень зрительного восприятия объекта целостно имеет более низкий уровень, чем в старших классах, когда психологическое развитие ребенка с ЗПР почти догоняет развитие детей группы норма. Эти показатели говорят о том, что среди обследованных учащихся младшего звена, мало тех, кто

способен зрительно в полном объеме в процессе активной деятельности воспринимать всю преподносящуюся ему информацию.

Низкие показатели выявлены у 6 (30%) человек 1 класса. В 4 классе низкий объем внимания не наблюдался. Эти испытуемые справились с заданием в более чем 7 минут и допустили не одну ошибку, что свидетельствует о сильной рассеянности и быстрой утомляемости этих детей.

Средний уровень более выражен среди показателей 1 класса у 7 (35%) человек и всего у 3 (15%) человек среди испытуемых 4 класса. Данный уровень указывает на то, что у детей еще не в полном объеме воспринимаются предметы одновременно.

В норме целостность и антиципация зрительного восприятия представлены у 17 (85%) испытуемых 4 класса. В 1 классе эти показатели были выявлены всего у 7 (35%) испытуемых. Можно предположить, что эти дети могут быстро и глубоко воспринимать изображение целиком.

Сравнительные результаты исследования целостности и антиципации зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 классе и 4 классе иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис.1).

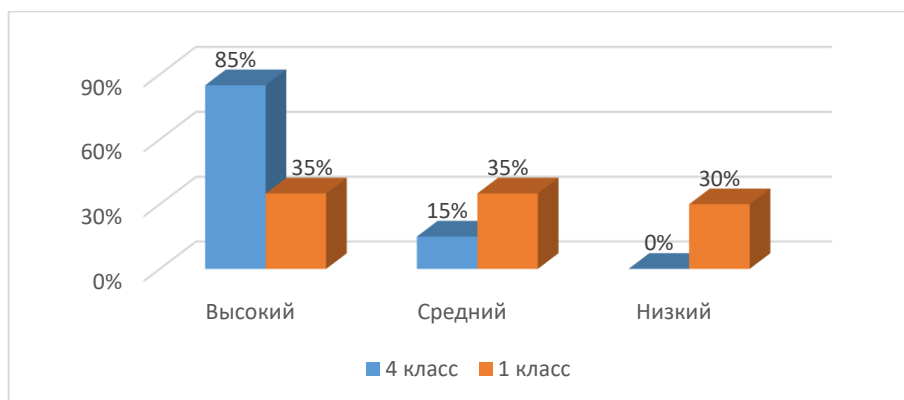


Рисунок 1. Гистограмма 1. Сравнительные результаты изучения целостности и антиципации зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964)

Как видно из представленной гистограммы наибольшее количество детей с низким уровнем целостности и антиципация зрительного восприятия выявлено в 1 классе – 6 (30%) испытуемых. Эти дети могут иметь нарушения

фрагментарности восприятия и различные парагнозии, понятийный словарь ребенка существенно снижен.

Средний уровень целостности и антиципация зрительного восприятия так же представлен в большей степени у 7 (35%) учащихся 1 класса. Данная информация свидетельствует о том, что школьники могут распознать предметы, но допускают незначительные ошибки в узнавании и наименовании изображений.

Наиболее высокие показатели уровня целостности и антиципации зрительного восприятия представлены у 17 (85%) учащихся 4 класса. Данная информация свидетельствует о том, что зрительное восприятие соответствует норме, целостно, без патологий, и имеется богатый словарь знаний об окружающей действительности только к концу обучения в младшем звене.

Таким образом, изучение целостности и антиципации зрительного восприятия, показало, что, учащиеся младшего школьного возраста с ЗПР обладают ограниченным, суженным, фрагментарным уровнем зрительного восприятия и нуждаются в проведении коррекционной работы.

При помощи методики «Узнавание наложенных изображений» мы можем определить уровень способности зрительного восприятия выделять предметы и другие функции апперцепции.

В процессе выполнения методики младшие школьники часто отвлекались и не могли сконцентрироваться на задании. Это, в свою очередь, сказывалось на узнавании изображений и времени выполнения методики. При этом школьники 1 класса тяжелее воспринимали наложенные друг на друга изображения чем ученики 4 класса. Сложнее всего детям давались изображение граненого стакана и тарелки, вместо них дети видели спичечный коробок, конфету или кубик сахара, иногда изображение тарелки путали с чашкой или шляпой.

Мы считаем, что это связано с возрастными изменениями, а также с тем, что с учениками четвертого класса, во временном отрезке, педагоги и психологи больше проводили коррекционные воздействия на развитие

восприятия, чем с учениками 1 класса. Подробные результаты, полученные нами в ходе изучения фрагментарности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в приложении 5 (таблица 4 – 1–4 класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения фрагментарности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительные результаты изучения фрагментарности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста по методике «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1969)

Возрастная группа Уровень	1 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Очень Низкий	0	0	0	0
Низкий	4	20	0	0
Средний	6	30	3	15
Высокий	10	50	17	85

Согласно данным, представленным в таблице 2, высокий уровень фрагментарности был выявлен у небольшой части младших школьников с ЗПР. В 1 классе этот уровень едва ли набирает 10 (50%) учащихся, в то время как у более старшей возрастной группы 4 класса их 17 (85%). Это говорит о том, что способность к целенаправленному выделению различных объектов из целого еще недостаточно сформирована у детей более младшего возраста.

В 1 классе очень низкий и низкий уровень показали 4 (20%) испытуемых, в 4 классе учащихся с таким показателем нет. В процессе обследования дети совершали много ошибок, не могли определиться с ответом или не смогли назвать изображение. Это объясняется тем, что у детей с ЗПР младшего школьного возраста ограниченный запас знаний об окружающем мире и нарушение сформированности зрительного восприятия.

Средний уровень фрагментарности восприятия в 4 классе отмечен у 3 (15%) учеников. В первом классе средний уровень был выявлен у 6 детей (30%). Равные показатели обозначают постоянность недостаточной сформированности фрагментарного восприятия объектов и других функций апперцепции.

Сравнительные результаты исследования фрагментарности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 классе и 4 классе иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис.2).

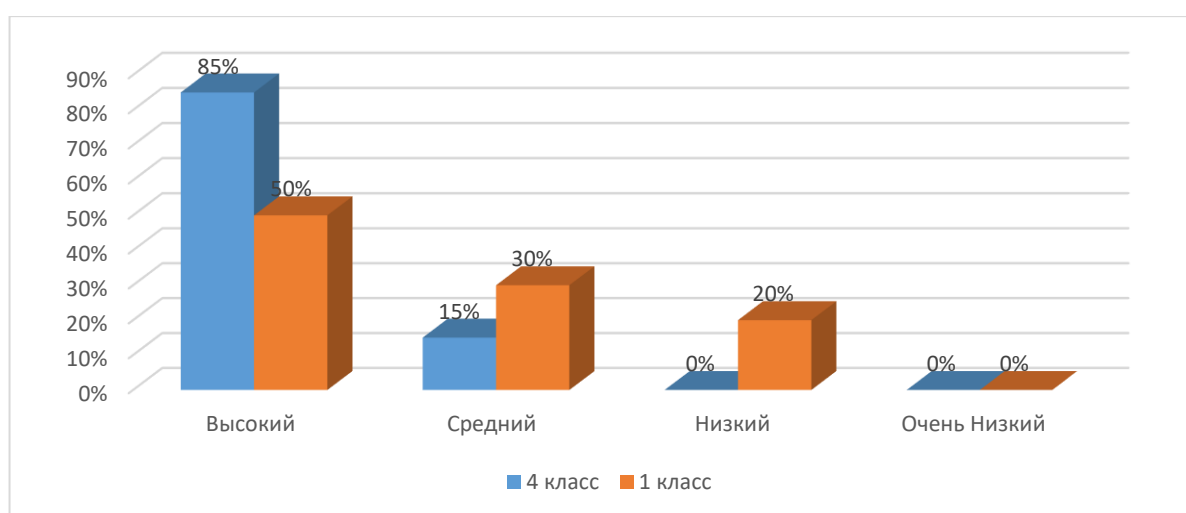


Рисунок 2. Гистограмма 2. Сравнительные результаты изучения фрагментарности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1969)

Наглядно из гистограммы 2, видно, что более высокие показатели наблюдается у 4 класса 17 (85%) человек, в то время, как этот показатель среди 1 класса, едва ли достигает 10 (50%) человек. Это указывает, на то, что в 1 классе, обучающимся выделение частей из целого удаётся не так хорошо, как хотелось бы.

Средний уровень у учащихся 4 класса 3 (15%) и 6 (30%) 1 класса различаются и приравниваются к как минимум 3 (30%) испытуемым в каждом классе. Этот показатель обозначает постоянность недостаточной

сформированности фрагментарного восприятия объектов и других функций апперцепции у детей.

Очень высоким уровнем фрагментарного восприятия в большей степени обладает 17 (85%) учащихся 4 класса, в то время как показателями 1 класса являются всего 10 (50%) учащихся.

Можно предположить, что следующая методика «Перечеркнутых изображений» позволит нам сколько испытуемых, обладают устойчивостью зрительного образа восприятия. Согласно словам, Б.И. Белого, а также других ученых расстройство в развитии форм зрительного восприятия, определяемое у детей с ЗПР, обусловлено как незрелостью правой лобной долей, так и задержкой созревания левополушарных структур, обеспечивающих активность и произвольность восприятия, что подводит нас к мысли о том, что устойчивость зрительного образа таких детей может страдать, не позволяя им сосредоточиться на изучении предметов в школе.

Подробные результаты изучения устойчивости зрительного образа восприятия учащихся младшего школьного возраста по методике «Перечеркнутые изображения» А.Р. Лурия (1969) [33, с. 56] представлены в Приложении 6.

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения устойчивости зрительного образа восприятия учащихся младшего школьного возраста таблице 3.

Таблица 3. Сравнительные результаты изучения устойчивости зрительного образа восприятия учащихся младшего школьного возраста по методике «Перечеркнутые изображения» А.Р. Лурия (1969)

Возрастная группа \ Уровень	1 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Правильно	4	20%	17	85%
Неправильно	16	80%	3	15%

Из таблицы видно, что большинство испытуемых в 1 классе в количестве 16 (80%) человек не имеет устойчивости зрительного образа, в отличие от испытуемых 4 класса в количестве 17 (85%) человек, имеющих устойчивость зрительного образа апперцепции. Это говорит о том, что у обучающихся 4 класса созревание левополушарных структур правых лобных долей достигает уровня детей группы норма.

В то же время показатели устойчивости у 1 класса достигают всего 4 (20%) человек. Показатели неустойчивости у 4 класса наблюдаются только у 3 (15%) человек. Такие показатели обусловлены возрастом испытуемых и уровнем созревания определенных мозговых структур, обеспечивающих устойчивость зрительного образа восприятия.

Сравнительные результаты исследования устойчивости зрительного образа восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 классе и 4 классе иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рисунок 3).

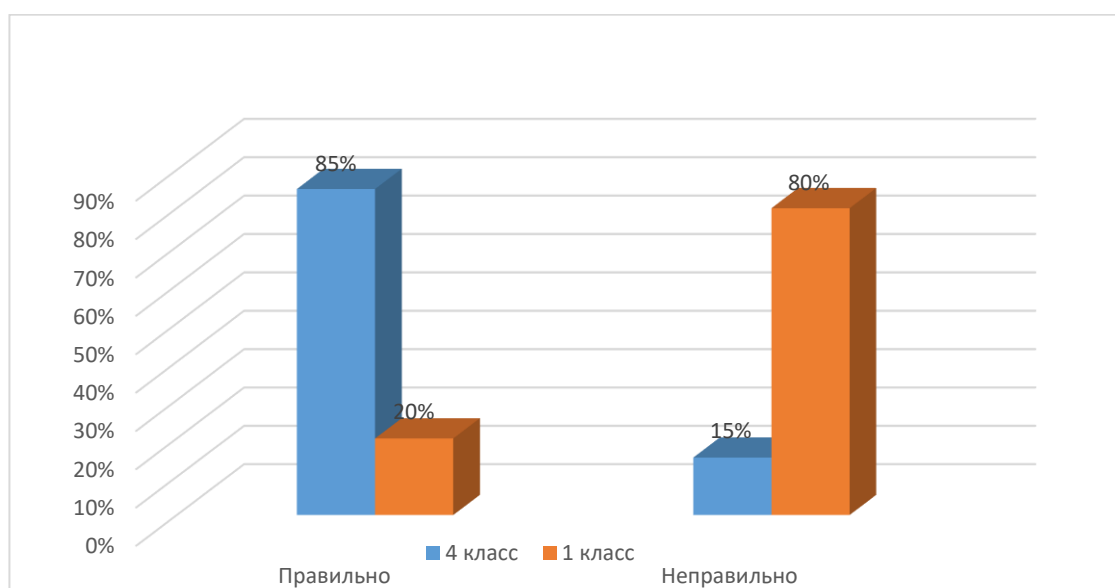


Рисунок 3. Гистограмма 3. Сравнительные результаты изучения устойчивости зрительного образа восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Перечеркнутые изображения» А.Р. Лурия (1969)

В представленной гистограмме, мы можем увидеть, что устойчивость зрительного образа наблюдается в большей степени у учащихся 4 класса, чем

у учащихся 1 класса. Дети не могут разглядеть за линиями нужный предмет, путают их с другими или начинают гадать. Наибольшую сложность для испытуемых играло изображение расчёски, лампы и молотка, которые дети не могли разглядеть. Полученные данные совпадают с выводами таких ученых, как Т. А. Власова (1967), Т. В. Егорова (1969), В. И. Лубовский (1981), Л. С. Выготский (1935), которые говори о том, что совершенствование и анагенез зрительного анализатора, проходит в одно время с созреванием нервной системы ребенка и его головного мозга. Таким образом, устойчивость зрительного восприятия объекта страдает у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Следует отметить, что при работе с младшими школьникам с ЗПР рекомендуется осуществлять целенаправленно организованную работу со всеми участниками образовательного процесса по развитию зрительного восприятия. Это будет способствовать эффективному психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с задержкой психического развития.

Выводы по второй главе:

1. С целью изучения особенностей зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР нами был проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальное исследование проведено на базе КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа №7». В эксперименте приняли участие 20 учащихся 1 «А» класса, 20 учащихся 4 «А» класса, с клиническим диагнозом F 80 – «Задержка психологического развития». Возраст испытуемых 8–11 лет.

2. Процесс изучения особенностей зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР проходил в три этапа. На подготовительном этапе нами были проведены беседы и изучены анамнестические данные учащихся. Экспериментальный этап реализовывался с помощью таких методов, как: наблюдение, беседа, эксперимент.

Заключительный этап включал в себя качественный и количественный анализ полученный данных.

1. В экспериментальном исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: методика «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964), методика «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1930), методика «Перечёркнутые изображения» А.Р. Лурия (1930).

2. При использовании методики «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964) определено, что у 10 (50 %) обучающихся наблюдается средний уровень целостности и антиципаций зрительного восприятия. Такие показатели указывают на то, что учащимися изображение в большинстве случаев не может восприниматься целостно. В норме этот показатель представлен у 24 (120 %) учеников из общей выборки. У оставшихся этот показатель находится на низком уровне.

3. Методика «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1930) позволила выявить уровень фрагментарности зрительного восприятия. У 4 (20%) учеников присутствует низкий уровень фрагментарности зрительного восприятия. Около 9 (45%) учащихся имели средний уровень показателей. Такие данные дают нам основание утверждать, что этот показатель обозначает постоянность недостаточной сформированности фрагментарного восприятия объектов и других функций апперцепции у детей.

4. Методика «Перечёркнутые изображения» А.Р. Лурия (1930) позволила определить, что устойчивость зрительных образов апперцепции представлена в основном низкими показателями – 19 (95%) человек. Таким образом это подтверждает мнение ученых, что расстройство в развитии форм зрительного восприятия, определяемое у детей с ЗПР, обусловлено незрелостью правой лобной долей и задержкой созревания левополушарных структур, обеспечивающих активность и произвольность восприятия.

5. Проведенное исследование позволило доказать гипотезу исследования о том, что особенностями зрительного восприятия учащихся

младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются:
нарушение целостности, фрагментарности, устойчивости, слабость синтеза и
анализа при распознавании пространственных отношений и предметов.

Глава III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§ 3.1. Научно–методологические подходы к коррекции зрительного восприятия учащихся с задержкой психического развития

Поиски путей и методов, способствующих коррекции дефектов восприятия, учащихся с задержкой психического развития являются актуальными, поскольку правильно подобранные игры и упражнения оказывают существенную помощь при коррекции недостатков восприятия младших школьников с ЗПР.

Организация любой коррекционной работы, в том числе и по коррекции зрительного восприятия, базируется на основе ряда фундаментальных психологических принципов, подробное описание которых приводится в работах А. А. Осиповой (2002):

- *принцип единства диагностики и коррекции* (Д.Б. Эльконин, 1989; И.В. Дубровина, 1998) является основополагающим всей коррекционной работы и отражает её целостность. Комплексное диагностическое обследование, предшествует этапу осуществления коррекции. На основании полученных результатов психодиагностики определяются цели и задачи коррекционно-развивающей работы. Эффективность коррекционной работы напрямую зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы. В процессе реализации коррекционно-развивающих воздействий необходимо отслеживать динамику произошедших изменений и в соответствии с этими изменениями вносить необходимые коррективы в задачи программы, изменять и дополнять методы и средства коррекции; [43, с. 9]

- *принцип нормативности развития* предполагает учёт возрастных особенностей онтогенетического развития ребёнка. При оценке соответствия

уровня развития ребенка возрастной норме и формулировании целей коррекции необходимо учитывать не только нормативную норму, но и индивидуальную, которая позволяет наметить в пределах возрастной нормы развития программу оптимизации развития для каждого конкретного ребёнка с учётом его индивидуальности развития;

- *принцип коррекции «сверху вниз»*, выдвинутый Л.С. Выготским (1930), носит опережающий характер и строится как психологическая деятельность основным содержанием которой является создание «зоны ближайшего развития» нацеленной на своевременное формирование психологических новообразований; [43, с. 10]

- при реализации *принципа коррекции «снизу-вверх»* в качестве основного содержания коррекционной работы рассматривается тренировка и подкрепление уже имеющихся психологических способностей с целью их закрепления;

- *принцип системности развития психологической деятельности* задает необходимость учёта в коррекционной работе профилактических и развивающих задач исходя как из актуальных проблем развития, так и из ближайшего прогноза развития;

- *деятельностный принцип коррекции* (А.Н. Леонтьев, 1979; Д.Б. Эльконин, 1974) определяет предмет приложения коррекционных усилий, выбор средств и способов достижения цели, тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей через организацию активной (ведущей) деятельности ребёнка;

- *принцип парциального усложнения материала* – заключается в том, что каждое задание, которое включает в себя программа психологической коррекции должно проходить ряд этапов: от минимально простого – к максимально сложному. Уровень трудности, должен быть, доступен конкретному ребёнку. Это позволяет поддерживать интерес в коррекционной работе и даёт возможность испытать радость преодоления;

- *принцип учёта объёма и степени разнообразия материала.* Во время реализации программы психологической коррекции необходимо переходить к новому материалу только после относительной сформированности того или иного умения;

- *принцип учёта эмоциональной сложности материала.* Данный принцип требует, чтобы проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал создавали благоприятный эмоциональный фон, стимулировали положительные эмоции. Эмоциональное вовлечение ребёнка с постоянным поощрением достигнутых успехов является предпосылкой когнитивного развития.

Следует отметить, что основой коррекционной работы с детьми с ЗПР являются следующие положения:

- 1) принцип несовпадения у детей с трудностями в обучении сензитивных периодов развития психических функций по их отношению к возрасту ребенка;

- 2) принцип компенсации недостаточно развитых качеств, способностей и функций. [47, с. 87]

Организация коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, по мнению А.Р. Лурия (2002), должна базироваться на нейропсихологическом подходе о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе. В основе данного подхода лежит системный подход к коррекции психического развития ребенка. [63, с. 8]

Также, при разработке методических рекомендаций по коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития мы опирали на специальные принципы коррекции восприятия, предложенные И.Н. Шевляковой (2003), определяются основными теоретическими положениями возрастной и педагогической психологии, разработанными школой Л.С. Выготского (1934), А.Н. Леонтьева

(1979), Д.В. Эльконина (1984), В.В. Давыдова (1992), в нейропсихологии — А.Р. Лурия (1937). [89, с. 20]

Принцип деятельности. В контексте данной коррекции этот принцип учитывается в нескольких аспектах:

- в развитии психических способностей посредством собственной деятельности субъекта;
- в учете и развитии соответствующей мотивации (в частности, мотивации достижения успеха) как одного из основных компонентов любой деятельности;
- в учете ближайшей зоны развития ребенка;
- в учете процесса интериоризации, — в предлагаемой методике используется механизм перевода первоначально внешней «ручной» формы деятельности в умственный план; для коррекционной работы это означает возможность заново сконструировать и построить несформированную или нарушенную психическую функцию сначала во внешней, материальной форме, а затем постепенно сократить и автоматизировать ее, перевести в умственный план;
- в постепенном переводе учебной деятельности, распределенной между ребенком и взрослым, в самостоятельную деятельность ученика (ребенок начинает самостоятельно ставить или выделять учебную задачу, осуществлять учебные действия, действия контроля и оценки).

Принцип учета возрастных особенностей. Данный принцип в контексте коррекционной работы предполагает:

- подбор заданий, отвечающих возможностям ребенка;
- использование в ходе занятий игровой деятельности, так как в начальной школе
- полноценная учебная деятельность еще не сформирована;
- опору в развитии восприятия на мышление как ведущий познавательный процесс в младшем школьном возрасте, определяющий развитие всех остальных познавательных процессов;

- учет того, что в младшем школьном возрасте недостаточно сформирован умственный план действий, познавательная деятельность ребенка еще во многом осуществляется во внешней форме.

Принцип повтора. Этот принцип особенно важен в нашем случае, поскольку мы имеем дело с детьми со сниженной работоспособностью, ослабленностью и повышенной утомляемостью. Это, в частности, сказывается на продуктивности процессов восприятия, памяти, внимания и т.д. Постоянное, с усложнением, повторение — необходимое условие успешного усвоения материала, формирования и закрепления необходимых психологических навыков.

Условно выделяется три блока психологической коррекции апперцепции: первые два блока имеют контрольно-развивающий характер, и в случае, если дети неплохо владеют определенными действиями и понятиями, соответствующие упражнения носят контрольный, диагностический характер.

Первый блок. Цель: освоение «схемы тела» (формирование представлений о структуре и строении собственного тела и овладение понятиями, обозначающими части тела), определение уровня сформированности сомато-пространственной организации предметных действий. Не сформированность «схемы тела» — опорный признак при диагностике дефицитарности пространственного восприятия, патологии теменных и теменно-затылочных отделов коры. Овладение «схемой тела» предполагает знание и умение показать свою правую или левую руку, или ногу, части лица, умение ответить, где — сверху или снизу — расположена голова, какие части тела расположены выше, какие — ниже и т.д.

Второй блок. Цель: диагностика умения ориентироваться в пространстве, формирование зрительно-пространственных действий, пространственной организации предметных действий и вербально-образного эквивалента окружающего пространства (понятий, значений, символов, обозначающих реальные явления и факты) в сознании ребенка. Отличие этого блока от предыдущего в том, что в данном случае диагностируется овладение

внешним пространством, умение выполнять действия с окружающими предметами в пространстве, а не только ориентация в строении собственного тела. Ребенок должен уметь ориентироваться и оценивать окружающий мир независимо от собственного расположения в пространстве, то есть уметь «вынести себя за скобки» окружающего и описать с помощью речи расположение предметов во внешнем мире.

В сценарии программы первый и второй блоки объединены и представлены в части: «Сформированность представлений о "схеме тела". Я и пространство вокруг меня».

Третий блок. Цель: развитие зрительного восприятия пространства и наглядно-образного мышления. Упражнения данного блока формируют новые психологические умения и навыки, что возможно только при наличии качеств и умений, которые появляются на более ранних этапах развития (они диагностируются и развиваются в первой части программы). «Выравнивание», «дотягивание» отстающих познавательных процессов до возрастной нормы — основная цель этого блока. Так как психические процессы связаны между собой и взаимообусловлены в своем функционировании и развитии, упражнения, способствуют развитию не только пространственного восприятия и мышления, но и мелкой моторики, внимания, памяти, речи. [89, с. 21]

Согласно таким авторам, как И.Н. Шевченко (1963), существуют следующие общие рекомендации по организации коррекционных занятий для детей с ЗПР:

- Программа предназначена для учащихся 1–4 классов, имеющих недостаточность зрительно-пространственного восприятия. Это могут быть слабоуспевающие ученики обычных классов, если в школе отсутствуют классы КРО. При наличии классов КРО психологу следует в первую очередь обратить внимание на учащихся этих классах.
- Программа рассчитана на 25–30 занятий продолжительностью 35–45 минут. В случае необходимости количество занятий может быть увеличено.

Если упражнения окажутся для ребенка очень сложными, что может быть связано с недостаточной физиологической готовностью нервной системы, к последним (самым сложным) занятиям и упражнениям можно вернуться через некоторое время, например, в следующем учебном году.

- Оптимальный размер группы — 4–6 человек. Четное число участников желательно, потому что многие упражнения выполняются в парах. Желательна однородность состава участников по уровню развития познавательных процессов, специфике нарушений, возрасту.

- Занятия проводятся два раза в неделю в форме внеклассной работы после учебных занятий. Лучше выбирать дни, когда нагрузка детей не очень значительна. Встречи с психологом не должны совпадать с какими-либо другими занятиями, — чтобы не создавать у ребенка внутренний мотивационный конфликт и необходимость выбора.

- Родители должны быть проинформированы о предполагаемой работе, необходимо получить их согласие на участие детей в коррекционных занятиях. Лучше сразу предупредить родителей, что для занятий нужно подготовить обычную школьную тетрадь (лучше в клетку), ручку, простой и цветные карандаши. Если это устроит всех, можно хранить эти вещи в кабинете психолога — тогда дети не будут забывать приносить их на занятия. Остальной необходимый инструментарий (конкретный перечень материалов приводится при описании занятий) лучше приобрести за счет школы.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что коррекционная работа по развитию зрительного восприятия должна решать следующие задачи:

- обогащение зрительных представлений детей о свойствах и качествах предметов

- обучение зрительному анализу частей предмета, способности видеть общее и отличное между предметами одного вида.

- развитие и совершенствование предметности восприятия через уточнение зрительных предметных представлений;

- обучение детей способности узнавать предметы, представленные для восприятия в разных вариантах и выделять признаки этого опознания;
- совершенствование способов зрительного обследования.

Решение поставленных задач будет эффективным только при постоянной систематической работе педагогов, психологов и родителей. Необходимо помнить, что отбор в коррекционные группы целесообразно начинать со знакомства с медицинской картой учащегося, бесед с учителем и родителями ученика. Беседы со взрослыми позволяют определить, по каким предметам и какие именно трудности испытывает ребенок, как понимают и в чем видят причины этих трудностей педагог и родители.

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

Анализ результатов проведённого нами исследования показал, что зрительное восприятие учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития развито на недостаточном уровне. Как указывалось, нами ранее, низкий уровень развития зрительного восприятия младших школьников с задержкой психического развития неблагоприятно влияет на освоение программы начального общего образования.

Зрительное восприятие как специфическая высшая психическая функция проявляется в способности синтеза и анализа всего, что нас окружает. Это легко объясняется тем, что восприятие делает возможным целостное отражение мира, создание интегральной картины действительности. В процессе восприятия задействован предыдущий опыт, процессы осмысления того, что воспринимается, т.е. в процесс восприятия включаются психические процессы еще более высокого уровня, такие как память и мышление. Поэтому восприятие очень часто называют перцептивной системой человека. В связи с тем, что такие нарушения, как ЗПР существенно затрудняют этот процесс, возникает необходимость психологической коррекции зрительного

восприятия в процессе деятельности доступной учащимся (игровой, учебной, общения).

По исследуемой нами проблеме по коррекционной работе с детьми, имеющими задержку психического развития, мы пришли к следующим выводам:

1. Начинать эту работу необходимо с выявления «западающего» звена в развитии детей с ЗПР. Основное «западающее» звено в развитии этих детей — это низкий уровень сформированности всех психических процессов: (памяти, внимания, мышления, речи), общеинтеллектуальных умений, невысокий уровень восприятия окружающего мира.

2. Коррекционная работа должна быть направлена на совершенствование тех психических функций, которые являются слабым звеном у детей с ЗПР и вызывают большие затруднения в учении.

3. Коррекционную работу с детьми с ЗПР необходимо начинать с первых дней прихода ребенка в школу и при изучении всех предметов. При обучении грамоте имеются большие возможности в развитии всех видов памяти, мышления и речи. Для этого на протяжении всего букварного периода следует проводить звукобуквенный анализ и синтез читаемых текстов. В период обучения грамоте следует целенаправленно проводить работу по совершенствованию сложнокоординированных движений кистей и пальцев рук. В этих целях используются специальные упражнения, описанные в логопедической литературе.

4. В связи с тем, что у детей с ЗПР слабо развито восприятие окружающего мира, то коррекционная работа должна быть направлена на совершенствование и обогащение его восприятия. У детей с ЗПР наблюдается пониженная цветовая чувствительность в восприятии и описании окружающего мира. Это нами установлено в процессе нашей опытно-экспериментальной работы. В целях устранения этого недостатка в развитии детей с ЗПР мы использовали специальные упражнения: нахождение предметов указанного цвета; показ предметов другого цвета; самостоятельное

узнавание цвета и словесное обозначение; конструирование аппликаций с учетом заданного цвета; изображение предметов по цвету в соответствии с их реальным цветом и их описание; избрание предметов одного цвета.

5. У детей с ЗПР нами выявлены такие типичные ошибки при классификации предметов:

- классификация по случайному признаку;
- классификация на основе выделения реальных связей;
- классификация по функциональному признаку.

Эти ошибки в классификации предметов связаны с тем, что в основу группировки предметов брались наиболее заметные внешние признаки. В целях устранения этих ошибок использовались три группы заданий:

- 1) сравнение предметов, наиболее близких к жизненному опыту детей;
- 2) организация практических действий по объединению предметов в группы;
- 3) практические действия в сочетании со словесным обозначением групп.

Эти выводы могут служить методическими рекомендациями по организации коррекционной работы с детьми, имеющими проблемы в психическом развитии.

Основные направления коррекционно-развивающей работы на ступени начального образования включает в себя взаимосвязанные направления. Данные направления отражают ее основное содержание:

1. Совершенствование движений и сенсомоторного развития:

- развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук;
- развитие навыков каллиграфии;
- развитие артикуляционной моторики

2. Коррекция отдельных сторон психической деятельности:

- развитие зрительного восприятия и узнавания;
- развитие зрительной памяти и узнавания;

- формирование обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина);

- развитие пространственных представлений и ориентации;

- развитие временных понятий;

3. Развитие основных мыслительных операций:

- формирование навыков относительно анализа;

- развитие навыка группировки и классификации (на базе овладения основными родовыми понятиями);

- формирование умения работать по словесной и письменной инструкции, алгоритму;

- формирование умения планировать свою деятельность;

- развитие комбинаторных способностей

На основе всего изученного материала была разработана и реализована психолого-педагогическая программа по коррекции зрительного восприятия младших школьников с задержкой психического развития. Программа психологической коррекции зрительного восприятия состоит из серии специально организованных коррекционно–развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

Нами были обозначены следующие **направления коррекционной работы:**

№	Особенности зрительного восприятия	Направление коррекции
1.	низкий уровень устойчивости и антиципации зрительного образа	<ul style="list-style-type: none"> — увеличение объёма внимания. —улучшение способности временно-пространственных упреждений событий. —улучшение избирательности средовых воздействий.

2.	трудности целостностного восприятия объекта	<ul style="list-style-type: none"> — формирование способностей к переключению внимания — развитие объёма зрительно воспринимаемых объектов — восприятие стало более дифференцированным
3.	сложности фрагментарного восприятия объекта	<ul style="list-style-type: none"> — усиливать развитие способностей к распределению внимания — улучшение познания фрагментарности недифференцированного, часто искаженного зрительного образа.

Направления программы:

1. Формирование и закрепление сенсорных эталонов: устойчивых, закреплённых в речи представлений о цвета, геометрических фигурах и отношениях по величине между несколькими предметами.

2. Обучение способами обследования предметов, а также умению различать их форму, цвет, величину и выполнять всё более сложные глазомерные действия.

3. Развитие аналитического восприятия: умение разбираться в сочетании цветов, расчленять форму предметов, выделять отдельные измерения величин.

4. Формирование глазомера и способности к пространственной ориентировке, сначала в схеме собственного тела, потом на плоскости листа, затем в окружающем пространстве на основе наречных и предложно-падежных конструкций.

5. Закрепление в речи цветовых, величинных, геометрических, а также пространственных наименований и способности к описанию предмета целостного характера.

Данные этапы работы по развитию зрительного восприятия реализуются не только в дошкольном детстве, но и в период школьного возраста, а совершенствуются в течение всей жизни.

Программа по коррекции неадекватного (низкого) уровня зрительного восприятия осуществлялась с учениками 1 класса с ЗПР, в связи с тем, что у них уровень развития зрительного восприятия в наибольшей степени отстает от нормы, чем в 4 классе.

Занятия проводились в первой половине дня, в свободное от уроков время. Психолог-педагог учебного учреждения был привлечен для создания на занятиях более комфортной обстановки и помощи в проведении занятий, т.к. у детей с ним хороший эмоциональный контакт.

В качестве предмета психологической коррекции были определены особенности зрительного восприятия младших школьников с задержкой психического развития.

Цель программы: психолого-педагогическая коррекция зрительного восприятия учеников с ЗПР.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи программы:**

1. Формирование зрительно-пространственных представлений.
2. Развитие уровень устойчивости и антиципации зрительного образа
3. Формирование целостности восприятия;
4. Развитие познания фрагментарного недифференцированного, часто искаженного зрительного образа;

Принципы коррекционной работы:

- принцип учета психологических особенностей детей с задержкой психического развития;
- принцип деятельности: развитие зрительного восприятия в различных видах творческой деятельности детей – игровой, изобразительной, двигательной;

– принцип наглядности: демонстрационный материал способствует хорошей результативности и вызывает живой интерес у детей.

– принцип обратной связи, предполагающий рефлексии психолого-педагогической деятельности и деятельности детей, мониторинг уровня развития самооценки детей до и после коррекционной работы;

Основные формы работы с младшими школьниками с задержкой психического развития: групповые занятия, включающие такие методы и методики работы, как игра, глазодвигательная гимнастика, предметная, пигментная (изобразительная), телевизионная, проекционная (кинематографическая) деятельность. [14, с. 35]

Объем программы: всего разработано 20 занятий, длительностью по 30–35 мин, по 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете психолога.

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

1. Вводная часть. Ритуал приветствия – создание атмосферы группового доверия и принятия, раскрепощение участников занятия, развитие восприятия.

2. Основная часть – работа с педагогом–психологом по коррекции и развитию зрительного восприятия детей младшего школьного возраста с ЗПР при помощи психологических средств (дидактических игр, упражнений, заданий).

3. Заключительная часть. Ритуал прощания – рефлексия, подведение итогов занятия, настрой детей на новую встречу.

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

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

Таблица 4. Планирование занятий по коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

№ Занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
1	Игра: “Художники”	Развиваем внимание, координацию, восприятие формы предмета, воображение	10
	Игра: “Кто здесь лишний?”	Способствует развитию фрагментарности восприятия предмета.	5
	Игра “Нарисуем себя”	Сформировать зрительного восприятия цвета и формы и своего тела.	10
	Игра “Исправь ошибки”	Развитие зрительного внимания и восприятия.	5
Всего: 30 мин			
2	Игра “Сравни по длине, ширине, высоте”	Научить детей сравнивать объекты по разным категориям.	5
	Игра “Сложи картинку”	Развить способности к фрагментарному образу.	5
	Игра “Прогулка в лесу”	Научиться выделять звуки и изображения правильно реагируя.	20
Всего: 30 мин			
3	Игра: «Назови предмет»	Развитие зрительного восприятия и его свойств.	5
	Игра: «Дорисуй»	Научить детей составлять целостное изображение предметов.	5
	Игра: «Лунный корабль»	Помочь детям в развитии зрительно-моторной координации.	7
	Игра: «Звезда»	Обучить детей составлению образных представлений.	7
	Игра: «Посмотри на небосвод»	Расширение сенсорно-перцептивного опыта.	6
Всего: 30 мин			

4	Игра: «Повтори за мной»	Развить памяти и всех видов перцепции через двигательную координацию.	5
	Игра: «Камон»	Развития восприятия через двигательно-слуховую координацию.	10
	Работа со сказкой «История божьей коровки Машечки»	Формирование зрительных представлений.	15
Всего: 30 мин			
5	Игра: «А у нас в квартире газ, а у вас?»	Выявление общих черт объектов и предметов.	5
	Игра: «Запомни своё место»	Поспособствовать развитию фрагментарности восприятия и зрительно-слуховой памяти.	7
	Игра: «Ладочки»	Развитие отдельных свойств восприятия, через тактильную перцепцию.	7
	Игра: «Сломанный телефон»	Обучение детей выделять признаки объекта, развитие памяти.	10
	Игра: «Аплодисменты»	Развитие отдельных свойств восприятия.	6
Всего: 30 мин			
6	Игра: «Весенний букет»	Развить способности фрагментарности перцепции, через кинематографические приемы работы.	5
	Игра: «Путешествие Волка Иванушки»	Сформировать у детей образное представление, используя слайдовое шоу.	10
	Работа со сказкой: Праздник весны.	Коррекция восприятия и способностей к антиципации.	15
Всего: 30 мин			
7	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Весенняя капель»	Развитие зрительного восприятия цвета, формы и объёма.	5

	Игра: «Ладшки»	Развитие отдельных свойств восприятия, через тактильную перцепцию.	10
	Игра: «Угадай-ка»	Обучить детей способности временно-пространственных упреждений событий.	10
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы.	3
Всего: 30 мин			
8	Игра: «Повтори за мной»	Развить памяти и всех видов перцепции через двигательную координацию.	5
	Игра: «Зеркало и я»	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своего отношения к кому-либо, для восприятия собственного тела в пространстве.	7
	Игра: «Собери куклу»	Научить детей составлять целое из частей	5
	«Я себя нарисую. Карта моего внутреннего мира».	Формировать представления о себе, выражать их в процессе рисования, способствовать снятию психологического мышечного напряжения, развивать способность понимать свое эмоциональное состояние и воспринимать себя целостно.	13
Всего: 30 мин			
9	Игра: «Сломанный телефон».	Обучение детей выделять признаки объекта, развитие памяти.	10
	Работа с фильмом: Сказка о двух феях.	Развивать способность зрительного восприятия через использование кинематографического инструментария.	10
	Глазодвигательная гимнастика.	Перерыв для глаз.	5
	Игра: «Добрая фея».	Учить осознавать свои желания, через способности к представлению и их изображению через коммуникацию.	10
Всего: 35 мин			

10	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Игра: «Эхо».	Настроить детей на общение друг с другом, научить задействовать несколько видов перцепции одновременно.	5
	Графический диктант «Волшебный карандаш»	Формирование умения работать в соответствии с инструкцией педагога, а также способствуют развитию ориентировки в пространстве	5
	Игра: «Царевна Несмеяна».	Учить детей способности временно-пространственных упреждений событий.	15
Всего: 30 мин			
11	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	3
	Игра «Фигуры и значки»	Развитие пространственных представлений.	7
	Игра «Запомни сочетания фигур».	Учим детей сохранять в памяти зрительные образы и их сочетания.	10
	Игра: «Хожение по бумаге»	Формировать умения создания зрительных образов через слуховое восприятие и использование графического метода письма.	10
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
Всего: 30 мин			
12	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	3
	Игра: «Найди мяч»	Поспособствовать развитию фрагментарности восприятия.	5
	Глазодвигательная гимнастика.	Разминка для глаз.	2

	Игра: «Рисуем сказку».	Формирование представлений и антиципаций.	15
	Игра: «Карлики и великаны»	Развитие перцептивных представлений в соотношении размеров и цвета.	5
Всего: 30 мин			
13	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Игра «Разбитый вираж»	Развить способности к фрагментарному образу.	5
	Игра «Почини ковёр»	Развитие зрительного внимания и восприятия.	5
	Работа со сказкой «История хрюшки Ньюшки»	Формирование зрительных представлений.	15
Всего: 30 мин			
14	Игра: «Весенний рассвет»	Развить способности фрагментарности перцепции, через кинематографические приемы работы.	5
	Работа с фильмом: Сказка о временах года.	Развивать способность зрительного восприятия через использование кинематографического инструментария.	10
	Игра «Звери и их дом»	Развитие пространственных представлений.	7
	Глазодвигательная гимнастика.	Перерыв для глаз.	1
	Игра: «Озеро и я»	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своего отношения к кому-либо, для восприятия собственного тела в пространстве.	7
Всего: 30 мин			
15	Игра: «Весенняя капель»	Развить памяти и всех видов перцепции через двигательную координацию.	5

	Игра «Соломенный человечек»	Сформировать зрительного восприятия цвета и формы и своего тела.	10
	Глазодвигательная гимнастика.	Перерыв для глаз.	5
	Игра: «Блинный художник»	Развиваем внимание, координацию, восприятие формы предмета, воображение	10
Всего: 30 мин			
16	Игра: «Сломанный фотоаппарат».	Обучение детей выделять признаки объекта, развитие памяти.	10
	Работа с фильмом: История двух друзей.	Развивать способность зрительного восприятия через использование кинематографического инструментария.	10
	Глазодвигательная гимнастика.	Перерыв для глаз.	5
	Игра: «Снимки на ветке».	Настроить детей на общение друг с другом, научить задействовать несколько видов перцепции одновременно.	5
Всего: 30 мин			
17	Игра: «Цепочка из цветов»	Развить памяти и всех видов перцепции через двигательную координацию.	5
	Игра: «Венок Весны»	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своего отношения к кому-либо, для восприятия собственного тела в пространстве.	7
	Игра: «Собери букет»	Научить детей составлять целое из частей	5
	«Я себя нарисую. Карта моего внутреннего мира».	Формировать представления о себе, выразить их в процессе рисования, способствовать снятию психологического мышечного напряжения, развивать способность понимать свое эмоциональное состояние и воспринимать себя целостно.	13
Всего: 30 мин			

18	Игра: «Назови цветок»	Развитие зрительного восприятия и его свойств.	5
	Игра: «Дорисуй»	Научить детей составлять целостное изображение предметов.	5
	Игра: «Солнечный луч»	Помочь детям в развитии зрительно-моторной координации.	7
	Игра: «Розы на ветру»	Обучить детей составлению образных представлений.	7
	Игра: «Посмотри на небосвод»	Расширение сенсорно-перцептивного опыта.	6
Всего: 30 мин			
19	Игра: «Пасхальная вечеринка»	Развить способности фрагментарности перцепции, через кинематографические приемы работы.	5
	Работа с фильмом: Сказка о Курочке и ее золотом яичке.	Развивать способность зрительного восприятия через использование кинематографического инструментария.	10
	Игра «Пасхальный вор»	Развитие пространственных представлений.	7
	Глазодвигательная гимнастика.	Перерыв для глаз.	1
	Игра: «Разукрась меня»	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своего отношения к кому-	7

		либо, для восприятия собственного тела в пространстве.	
			Всего: 30 мин
20	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	3
	Игра: «Одуванчики»	Поспособствовать развитию фрагментарности восприятия.	5
	Глазодвигательная гимнастика.	Разминка для глаз.	2
	Игра: «Цветы сирени»	Формировать умения создания зрительных образов через слуховое восприятие и использование графического метода письма.	10
	Игра: «Запомни своё место»	Поспособствовать развитию фрагментарности восприятия и зрительно-слуховой памяти.	7
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
			Всего: 30 мин

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

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

§ 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

К этапу контрольного эксперимента мы перешли после того, как провели, разработанную нами, психолого-педагогическую программу по коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. На данном этапе было проведено вторичное проведение диагностики и сравнительный анализ полученных результатов.

Учащиеся 1 и 4 классов были разделены на контрольные группы (КГ) и на экспериментальные группы (ЭГ). В экспериментальную группу вошли 10 учеников из 1 «Б» класса и 10 учеников из 4 «Б» класса, т.к. эти ученики показали наиболее отстающие от нормы показатели в развитии самооценки. Итак, коррекционная работа проводилась с двумя экспериментальными группами 1 «Б» класса и 4 «Б» класса, с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

С целью подтвердить эффективность проведенной психокоррекционной работы с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нами было вторично проведено психодиагностическое исследование для отслеживания динамики в развитии зрительного восприятия.

На контрольном этапе эксперимента в качестве специализированных методик были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе:

1. Методика «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964); [10, с. 128]
2. Методика «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1930); [50, с. 160]
3. Методика «Перечёркнутые изображения» А.Р. Лурия (1930); [35, с. 22]

Полученные при повторной диагностике результаты были подвержены количественному и качественному анализу, а также сравнению с результатами, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Прежде чем проводить диагностические мероприятия, нами был установлен положительный эмоциональный контакт с детьми. Дети охотно соглашались выполнить то, что им предлагалось.

Подробные результаты изучения уровня зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964) [10, с. 128] в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего этапа представлены в Приложении 8 (таблица 1 – 1 класс; таблица 2 – 4 класс).

Полученные в ходе изучения уровня зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, результаты сравнительного анализа в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 10.

Опираясь на данные, представленные в таблице 10, мы видим, что положительная динамика наблюдается в ЭГ как в 1 классе, так и в 4 классе. Тем не менее, мы также видим, что ребята имеющие невысокий уровень зрительного восприятия все ещё составляют определенный процент от учеников.

Таблица 5. Сравнительные результаты изучения уровня целостности и антиципации зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой. (1964) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	1 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Высокий	0	70	50	40	80	90	90	60
Средний	60	10	40	60	20	10	10	40
Низкий	40	20	10	0	0	0	0	0

Исходя из результатов, представленных в таблице 5, мы можем говорить о том, что после проведения коррекционных мероприятий детей с низким уровнем развития зрительного восприятия в контрольной группе 1 класса выявлено всего 1 (10%) учеников. 5 (50%) учеников из 1 класса имеют высокий уровень зрительного восприятия, адекватный.

Это говорит нам о положительной динамике в развитии зрительного восприятия, т.к. до коррекции зрительного восприятия учеников с высоким уровнем зрительного восприятия не было выявлено, ребята имели неадекватный низкий 4 (40%) и средний 6 (60%) показатели. Почти все ученики, которые до коррекции имели низкий уровень зрительного восприятия, после коррекции перешли в категорию детей со средним уровнем развития зрительного восприятия. Факт того, что с высоким уровнем зрительного восприятия остались 5 (50%) учеников, свидетельствует о том, что детям требуется больше времени для коррекции зрительного восприятия.

В 4 классе показатели низкого уровня зрительного восприятия отсутствуют, как до коррекции, так и после нее. 1 (10%) учеников имеют средний уровень зрительного восприятия. 9 (90%) учеников имеют высокий уровень зрительного восприятия.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня зрительного восприятия в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 1 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 4 (рис 4.).

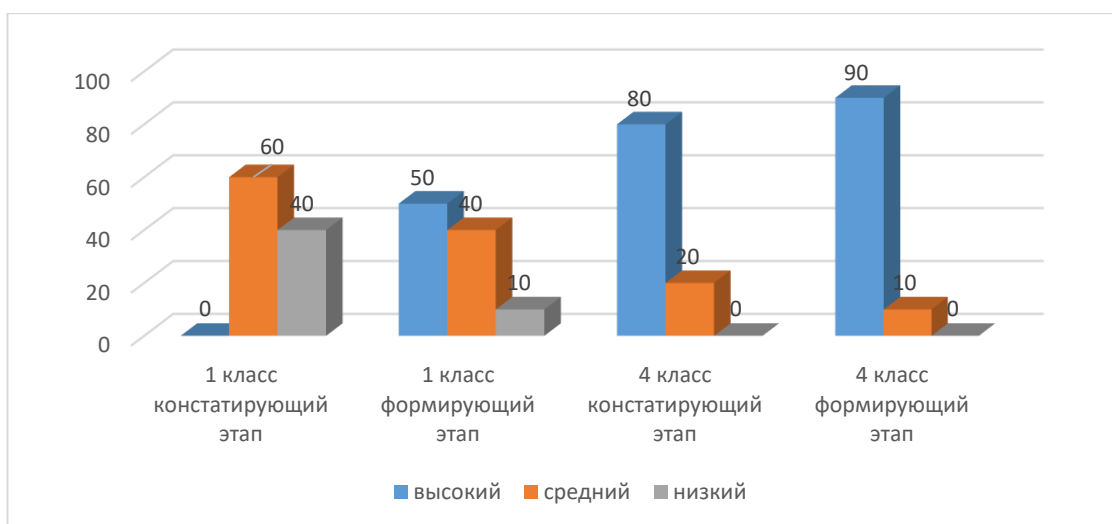


Рисунок 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты изучения целостности и антиципации зрительного восприятия ЭГ учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964) до и после формирующего эксперимента.

Как видно из гистограммы 4, в 1 классе до проведения психологической программы 60% учеников имели средний уровень зрительного восприятия, высокий уровень зрительного восприятия не наблюдался, а после проведения программы 50% детей имели высокий уровень зрительного восприятия, 40% детей приобрели средний уровень зрительного восприятия. Также 40% детей, имеющих низкий уровень зрительного восприятия до проведения программы, приобрели средний уровень. Показатель низкого зрительного восприятия после проведения программы имеют всего 10% в количестве одного человека.

В 4 классе, низких показателей уровня зрительного восприятия не было выявлено как до формирующего эксперимента, так и после. Возросло количество учеников, у которых выявлен высокий уровень зрительного восприятия, а именно до 90%.

Отсюда следует, что разработанная нами программа оказала положительное воздействие на развитие зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Дети научились выделять объект более целостно и развили способности к антиципации. Тем школьникам, которые не подверглись психологической коррекции, требуется больше времени, только

в том случае их зрительное восприятие начнет формироваться в соответствии с нормами развития.

Перейдем к анализу результатов исследования по методике «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1969) [57, с. 262] в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего этапа. Подробная информация об уровне фрагментарности зрительного восприятия после эксперимента представлена в Приложении 9 (1 таблица – 1 класс; 2 таблица – 4 класс).

Прежде чем дать ребенку инструкцию, с ним устанавливался положительный эмоциональный контакт, затем озвучивалась инструкция, уже знакомая ранее, и дети приступали к выполнению. Проведение данной методики не вызывало трудностей. Во избежание серьезных нагрузок на зрительный аппарат, были использованы различные релаксирующие упражнения для снятия нагрузки с глаз.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня фрагментарности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 6.

Таблица 6. Сравнительные результаты изучения уровня фрагментарности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1969) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	1 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Очень низкий	0	0	0	0	0	0	0	0
Низкий	20	20	0	20	0	0	0	0
Средний	30	30	20	20	10	20	0	10
Высокий	50	50	80	60	90	80	100	90

По полученным данным, приведенным в таблице 6, можно судить о положительной динамике в формировании уровня фрагментарности зрительного восприятия, а также об эффективности коррекционной программы. До эксперимента в ЭГ 1 класса детей низким уровнем фрагментарности зрительного восприятия было 2 (20%). После эксперимента их количество сократилось до 0 (0%) человека.

С очень низким и низким показателем фрагментарности зрительного восприятия после коррекции детей не выявлено. Средним показателем фрагментарности зрительного восприятия после коррекции обладают 2 (20%) учеников. Высоким показателем обладают 8 (80%) учеников, что свидетельствует об становлении фрагментарности зрительного восприятия, соответствующего уровню нормы.

В 4 классе программа также оказала положительный эффект на развитие уровня фрагментарности зрительного восприятия младших школьников с ЗПР. Детей с низким или средним уровнем не выявлено все находятся в пределах нормы после проведенного нами эксперимента.

Таким образом, фрагментарность зрительного образа детей приобрела вариант нормы. Приведенные данные свидетельствуют о положительной динамике в развитии уровня зрительного восприятия.

Тем временем у детей из КГ как в 1, так и 4 классе результаты первичного и вторичного среза не особо отличаются друг друга. Но какие-либо положительные изменения можно обосновать тем, что физиологически так и должно быть. А посредством коррекционной программы в ЭГ мы ускорили этот процесс естественного становления зрительного восприятия варианта нормы.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня фрагментарности зрительного образа в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 1 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 5 (рис 5.).

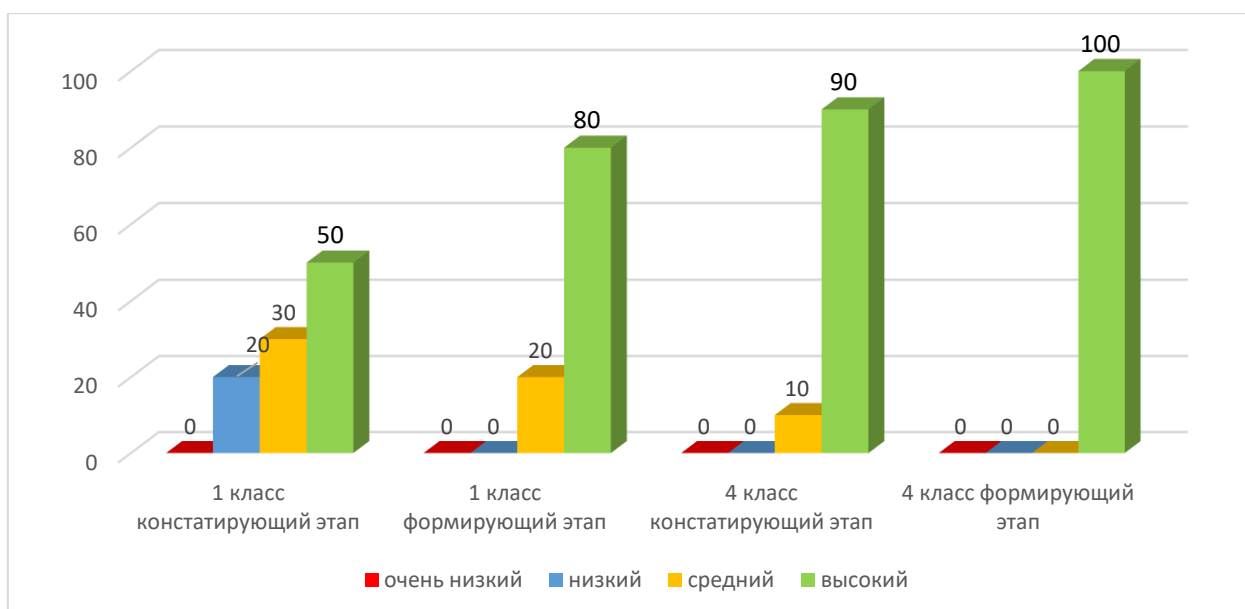


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения уровня фрагментарности зрительного восприятия ЭГ учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1969) до и после формирующего эксперимента.

Представленные на гистограмме 5 данные позволили нам утверждать, что программа, разработанная нами, оказала положительный эффект.

Таким образом, в 1 классе количество детей, имеющих низкий (неадекватный) уровень фрагментарности зрительного образа сократился с 20% до 0%. Количество учеников, имеющих высокий (адекватный) уровень фрагментарности зрительного образа возросло с 50% до 80%. Дети с таким уровнем фрагментарности зрительного образа умеют выделять детали из целого зрительного образа.

Со средним уровнем фрагментарности зрительного образа выявлено 20% учеников, это свидетельствует о способности к дифференциации целостного образа на части. После формирующего эксперимента детей с низким уровнем фрагментарности зрительного образа не выявлено.

В 4 классе мы также можем наблюдать положительную динамику в развитии уровня фрагментарности зрительного образа. Количество детей с средним уровнем фрагментарности зрительного образа сократилось с 10% до 0%. Количество учеников, обладающих высоким уровнем фрагментарности

зрительного образа достигло наивысшей точки в 100%. С низким уровнем результаты не выявлены.

Полученные данные констатируют нам тот факт, что чем раньше начнется коррекционный процесс, тем выше вероятность вернуть к норме формирование уровня фрагментарности зрительного образа.

«Перечёркнутые изображения» А.Р. Лурия (1969) [30, с. 51] также позволила нам сделать выводы и об уровне устойчивости зрительного образа младших школьников с задержкой психического развития. Подробные результаты об уровне фрагментарности зрительного образа после эксперимента представлены в Приложении 9 (3 таблица – 1 класс; 4 таблица – 4 класс).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня устойчивости зрительного образа учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 7.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения уровня устойчивости зрительного образа учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Перечёркнутые изображения» А.Р. Лурия (1969) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	1 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Правильно	20	20	60	30	80	90	100	90
Неправильно	80	80	40	70	20	10	0	10

По показателям, представленных в таблице 7, мы видим, что положительная динамика прослеживается как во 1 классе, так и в 4 классе. В 1 классе в ЭГ до эксперимента 8 (80%) учеников имели неадекватный уровень устойчивости зрительного образа, они не могли выявить изображение за

линиями или называли изображение неверно, после эксперимента их количество сократилось до 4 (40%) детей и их показатель устойчивости значительно улучшился.

Адекватный уровень устойчивости зрительного образа после эксперимента был выявлен у 6 (60%) детей, это говорит об улучшении способности ребенка узнавать изображение за чередой помех. С неадекватной заниженной устойчивостью количество детей сократилось почти вдвое и составил всего 4 (40%) детей, что является наиболее низким показателем, чем ранее.

Среди четвероклассников после проведения программы с неадекватным уровнем устойчивости зрительного образа детей не выявлено. До реализации программы неадекватный уровень был выявлен всего у 2 (20%) процентов детей. Ученики не могли выявить изображение за линиями или называли изображение неверно, трудности в большей степени составляли слабые нарушения зрения.

В контрольных группах сильной динамики мы не наблюдаем, это свидетельствует о том, что без коррекционной программы детям свойственно ошибаться или узнавать совершенно иной предмет вместо представленных, порой многие дети не могут узнать изображенные предметы, за перечеркнутым изображением, труднее нормализовать уровень устойчивости или этому способствует нарушение зрительного гнозиса.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам говорить о том, что, благодаря психокоррекционной программе мы наблюдаем положительную динамику в развитии устойчивости зрительного образа учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня устойчивости зрительного образа в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 6 (рис 6.).

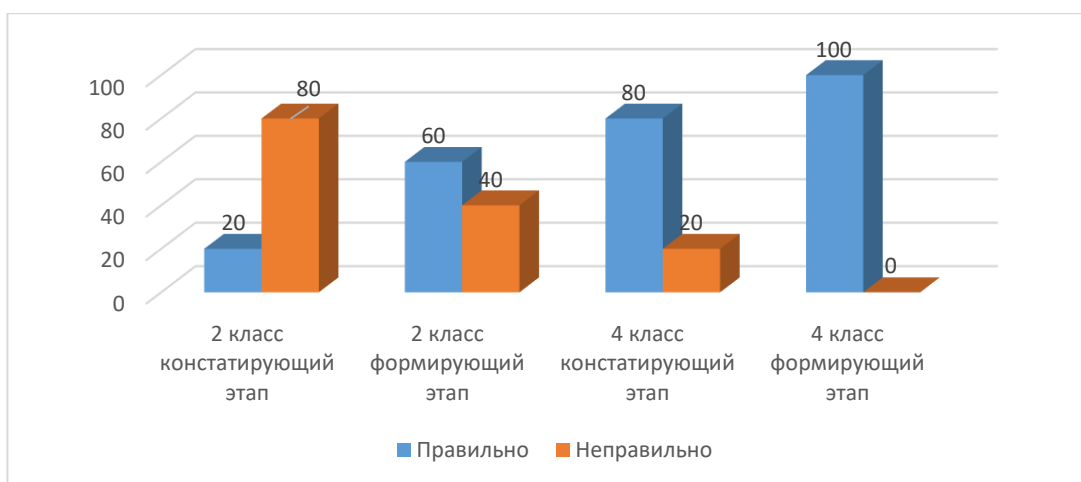


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения уровня устойчивости зрительного образа ЭГ учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Перечёркнутые изображения» А.Р. Лурия (1969) до и после формирующего эксперимента.

На рисунке 6 представлены следующие результаты: количество детей, у которых устойчивость зрительных образов развивалось неадекватно до эксперимента и составляло большую часть класса. Им было свойственно ошибаться или узнавать совершенно иной предмет вместо представленных, порой многие дети не могли узнать изображенные предметы, за перечеркнутым изображением.

В 1 классе возросло количество детей, имеющих адекватный уровень устойчивости зрительных образов с 20% до 60%. Полученные данные указывают на то, что дети в силах разобрать изображение, несмотря на пересекающие объект линии, при усиленной работе над зрительным восприятием детей с задержкой психического развития.

На гистограмме 6 мы также можем наблюдать, как нормализовалась устойчивость у детей из 4 класса. До эксперимента неадекватный уровень устойчивости наблюдался у 2 (20%) детей, после эксперимента показатель устойчивости у детей 4 класса нормализовался. Таким образом, после формирующего эксперимента детей с неадекватно развивающимся уровнем устойчивости не было обнаружено.

На такой положительный скачок в развитии зрительного восприятия безусловно оказала влияние, разработанная нами психокоррекционная программа, а также особенности развития младших школьников с ЗПР, им свойственно к концу начальной школы выйти на норму в развитии.

Полученные данные указывают на факт эффективности коррекционной программы, а также на то, что своевременная коррекция приносит положительные результаты. Чем раньше приступить к коррекции зрительного восприятия, тем выше вероятность того, что она начнет развиваться правильно, в соответствии с установленной нормой.

Выводы по третьей главе:

1. Организация коррекционной работы по коррекции зрительного восприятия, опирается на ряд фундаментальных психологических принципов коррекции: принцип единства диагностики и коррекции, принцип нормативности развития, принцип коррекции «сверху вниз», принцип коррекции «снизу вверх», принцип системности развития психологической деятельности, деятельностный принцип коррекции, принцип парциального усложнения материала, принцип учёта объёма и степени разнообразия материала, принцип учёта эмоциональной сложности материала.

2. Основой коррекционной работы с детьми с ЗПР являются следующие положения: принцип несовпадения у детей с трудностями в обучении сенситивных периодов развития психических функций по их отношению к возрасту ребенка; принцип компенсации недостаточно развитых качеств, способностей и функций.

3. Организация коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, по мнению А.Р. Лурия (1969), должна базироваться на нейропсихологическом подходе о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе. В основе данного подхода лежит системный подход к коррекции психического развития ребенка.

4. Разработке методических рекомендаций по коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития опирается на специальные принципы коррекции восприятия, предложенные И.Н. Шевляковой (2003): принцип деятельности, принцип учёта возрастных особенностей и принцип повтора.

5. Условно выделяется три блока психологической коррекции апперцепции: первые два блока имеют контрольно-развивающий характер, и в случае, если дети неплохо владеют определенными действиями и понятиями, соответствующие упражнения носят контрольный, диагностический характер. Последний блок формируют новые психологические умения и навыки, что возможно только при наличии качеств и умений, которые появляются на более ранних этапах развития.

6. Коррекционная работа по развитию зрительного восприятия должна решать следующие задачи: обогащение зрительных представлений детей о свойствах и качествах предметов; обучение зрительному анализу частей предмета, способности видеть общее и отличное между предметами одного вида; развитие и совершенствование предметности восприятия через уточнение зрительных предметных представлений; обучение детей способности узнавать предметы, представленные для восприятия в разных вариантах и выделять признаки этого опознания; совершенствование способов зрительного обследования.

7. На специальных занятиях педагогам и психологам рекомендуется использовать следующие психолого-педагогические методики для лучшего развития зрительного восприятия детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития: предметная, пигментная (изобразительная), телевизионная, проекционная (кинематографическая).

8. Для проведения вторичного исследования зрительного восприятия младших школьников с задержкой психического развития с целью выявления эффективности, разработанной и реализованной психологической программы по коррекции зрительного восприятия нами, были использованы следующие

психодиагностические методики: методика «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина (1964), Методика «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1930), Методика «Перечёркнутые изображения» А.Р. Лурия (1930)

9. По результатам методики «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина (1964) мы выявили, что способности детей к антиципации и целостности зрительного восприятия претерпели значительные изменения в лучшую сторону после проведения психокоррекционной работы. В 1 классе 5 (50%) учеников имеют адекватный (высокий) уровень, в 4 классе стало 9 (90%).

10. По результатам методики «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1969) мы выявили что уровень фрагментарности зрительного восприятия претерпели значительные изменения в лучшую сторону после проведения психокоррекционной работы. В 1 классе 8 (80%) учеников имеют адекватный (высокий) уровень, в 4 классе стало на уровне нормы.

11. По результатам методики «Перечёркнутые изображения» А.Р. Лурия (1969) мы выявили что уровень устойчивости зрительного восприятия претерпел значительные изменения в лучшую сторону после проведения психокоррекционной работы. В 1 классе 6 (60%) учеников имеют адекватный (высокий) уровень, в 4 классе стало на уровне нормы.

12. По итогам контрольного эксперимента мы можем сделать вывод о том, что в 1 «Б» классе и в 4 «Б» классе наблюдается положительное изменение результатов. Сравнительный анализ полученных результатов контрольного эксперимента свидетельствует об эффективности предложенной нами психологической программы по коррекции зрительного восприятия у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Заключение

Данные специальной и клинической психологии свидетельствуют, что одной из наиболее распространённых форм аномалий психики в раннем онтогенезе в настоящее время является именно задержка психического развития. Этот факт обуславливает повышенное внимание исследователей к данной проблеме.

В современной психологии проблема изучения особенностей формирования и коррекции зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития рассматривается как одна из ведущих. Потому что у детей данной категории посредством адекватности развития зрительного восприятия определяется успешность их обучения.

В возрастной психологии проблемой образа зрительного восприятия занимались такие ученые как: А.М. Прихожан (1970), Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева (2003), Б.Г. Ананьев (1964), А.В. Запорожец (1965), Т. Д. Марцинковская (2001), В.С. Мухина (2010), В.В. Лебединский (1967), В. И. Лубовский(1981), А. Р. Лурия (1969), Л.С. Выготский (1935) и многие другие.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что у учеников с задержкой психического развития наблюдается значительное отставание и своеобразие зрительной перцепции: дети испытывают трудности в выделении фигуры на фоне, затрудняются при различении близких по форме фигур или необходимости вычленить детали рассматриваемого объекта, имеют недостатки восприятия глубины пространства, что затрудняет их определение удаленности предметов, и в целом у таких детей наблюдаются недостатки зрительно-пространственной ориентировки. Все это обусловило необходимость проведения работы по коррекции зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Подробно рассматривали и разрабатывали коррекционные мероприятия в отношении детей с ЗПР следующие авторы: А.Ф. Ануфриева (1997), А. Адлер (1932), И. И. Мамайчук (2006), К. Роджерс (1994), Н. М. Пылаева (2003), У. В. Ульenkova (2011), О. Н. Истратова (2013) и другие.

Эксперимент по изучению зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития производился на базе КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 7». В исследовании принимали участие 40 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся в возрасте 7 – 8 лет (1 класс) и 20 учащихся в возрасте 10 – 11 (4 класс) лет с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития».

Комплектование экспериментальной выборки для проведения эксперимента проводилось на основании следующих критериев:

1. Соответствие возрастных параметров методикам (дети в возрасте 8-9 лет и 10-11 лет)
2. Схожие нарушения в развитии (диагноз F80 – «Задержка психического развития») по заключению ПМПК;
3. Обучение в параллельных классах (учащиеся 1 «А» и 1 «Б», 4 «А» и 4 «Б» классов).

С целью изучения особенностей зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития были использованы следующие методики: Методика «Наложенные изображения» А.Р. Лурия (1930); [50, с. 160], Методика «Перечёркнутые изображения» А.Р. Лурия (1930); [35, с. 22], Методика «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964) [10, с. 128]

Полученные результаты в ходе исследования подтвердили мнение ученых о том, что учащиеся младшего школьного возраста обладают неустойчивым и недостаточно развитым уровнем зрительной апперцепции (О. В. Защирина, 2007; Томина Т.Б., 1981; Белого Б.И., Н.В. Бабкина, 1985; П. Б. Шошин и Л. И. Переслени, 1981). Исходя из этого, мы сделали вывод,

что зрительное восприятие младших школьников требует особого внимания и своевременной коррекции.

На основе анализа литературных данных и результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, была разработана и реализована психологическая программа по коррекции зрительного восприятия у изучаемого контингента школьников.

Основные формы работы с младшими школьниками с задержкой психического развития: групповые занятия, включающие такие методы и методики работы, как игра, психогимнастика, беседа, изотерапия, сказкотерапия.

При проведении занятий у детей сохранялся стойкий интерес ко всем играм коррекционно–развивающей программы. Во время игр учащиеся проявляли инициативу, уверенность в своих действиях.

Основные формы работы с младшими школьниками с задержкой психического развития: групповые занятия, включающие такие методы и методики работы, как игра, глазодвигательная гимнастика, предметная, пигментная (изобразительная), телевизионная, проекционная (кинематографическая) деятельность. [14, с. 35]

Объем программы: всего разработано 20 занятий, длительностью по 30–35 мин, по 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете психолога.

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

1. Вводная часть. Ритуал приветствия – создание атмосферы группового доверия и принятия, раскрепощение участников занятия, развитие восприятия.

2. Основная часть – работа с педагогом–психологом по коррекции и развитию зрительного восприятия детей младшего школьного возраста с ЗПР при помощи психологических средств (дидактических игр, упражнений, заданий).

3. Заключительная часть. Ритуал прощания – рефлексия, подведение итогов занятия, настрой детей на новую встречу.

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

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

Для проведения вторичного исследования зрительного восприятия младших школьников с задержкой психического развития с целью выявления эффективности разработанной и реализованной психологической программы по коррекции зрительного восприятия нами были использованы те же методики, что и при первичном исследовании.

Результаты исследования показали, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития зрительное восприятие стало более приближенным к уровню нормы, т.е. улучшились способности образного представления, улучшились навыки письма, чтения и др. графических навыков детей, улучшилась способность детей к антиципации и целостному и фрагментарному восприятию зрительных образов, повысился уровень узнаваемости изображений, образовалось наблюдение, прогрессирует реакция и ориентировка в пространстве.

Все это доказывает эффективность проведенной работы по коррекции зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Акимова М.К. Психологическая диагностика. Учебное пособие. Хрестоматия – Санкт-Петербург: Речь, 2007 – с.367
2. Альбом «Цветные матрицы Ровена», Институту психологии и педагогики. Москва. : 1997 – с.70
3. Ананьев Б. Г., Дворяшина М. Д., Кудрявцева Н. А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М.: Просвещение, 1986. С. 9-39.
4. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – Москва.: Просвещение, 1964. – 304 с.
5. Ануфриев А.Ф, Костромина С.Н. «Как преодолеть трудности в обучении детей». Москва, 2000.
6. Артемьева Т.П., Карпова Г.А. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития: учебное пособие. Санкт-Петербург: Екатеринбург,2014. - 153 с. 44с
7. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: хрестоматия. – Санкт-Петербург.: Питер, 2008. - 256 с.
8. Ахутина Т.В. Нейропсихолог в школе. Москва, 2016.
9. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений. / Т.В. Ахутина – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 64 с.
10. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения/ Ред. Е.Д. Хомская. - М., 1995. – с.522
11. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития// Дефектология,М., 1989 . – с.479
12. Базарный В.Ф. «Зрение у детей. Проблемы развития». Новосибирск, 1991.

13. Балашова Е. Ю., Ковязина М. С. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы. Москва: Генезис, 2017.
14. Барабанщиков В.А. Восприятие и событие. СПб., 2002. - с. 378.
15. Барабанщиков В.А. Системность. Восприятие. Общение. М., 2004. – 282 с
16. Безруких М.М. Ступеньки к школе. Азбука письма. Пособие по обучению детей 5-7 лет. Москва: Дрофа, 2017.
17. Бергфельд А.Ю. Восприятие эмоций: автореф. канд. психол. наук. Пермь, 2002. - с. 472.
18. Бехтерев М.В. Биологическое развитие мимики. – Санкт-Петербург. Речь, 1910;
19. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. М., 2002. С.55-56
20. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. Л., 1965. - с. 356.
21. Борякова Н.Ю. Психолого-педагогическое изучение детей с ЗПР // Коррекционная педагогика, - Санкт-Петербург, - 2003. – с. 183
22. В. Т. Прокопенко, В. А. Трофимов, Л.П. Шарок. Психология зрительного восприятия/ Учебное пособие. – Санкт-Петербург: СПбГУИТМО, 2006. – 73с.
23. В. Т. Прокопенко, В. А. Трофимов, Л.П. Шарок. Психология зрительного восприятия/ Учебное пособие. - Санкт-Петербург: СПбГУИТМО, 2006. – 73с.
24. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: практическое руководство. Москва: Генезис, 2001. Ч.1. 160 с.
25. В.Демидов «Как мы видим то, что мы видим». Москва, 1987. Под редакцией Л.С. Волковой «Логопедия». Москва, 2007.
26. Ватутина Н.Д. «Ребенок поступает в детский сад». Москва, 1983.
27. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М., «Просвещение», 1969. - 365 с. с илл. (Акад. пед. наук СССР)

28. Власова Т.А., Лубовский В.И., Цыпина Н.А. Обучение детей с задержкой психического развития, - М.: «Юристъ», 1984. – 224 с.
29. Выготский. Обучение и развитие способностей в дошкольном возрасте//умственное развитие в процессе обучения. – М.;Л.,1935.-с.25-26.
30. Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов. Л., 1974. - с. 190.
31. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988. – с. 183
32. Грегори, Р. Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия; – М.: Книга по Требованию, 2013. – 282 с
33. Григорьева Л.П. Развитие зрительного восприятия / Л.П. Григорьева. М.: «Школа-Пресс», 2011. - 160 с.
34. Григорьева Л.П. Формирование сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения / Л.П. Григорьева // Дефектология, 2010. № 2. С. 92-96.
35. Гудошников Ф.Ф. «Методика обследования детей в приемно-отборочной комиссии». Свердловск, 1974.
36. Дощицына З.В. Оценка степени готовности детей к обучению в школе в условиях разноуровневой дифференциации. - Москва., 1994.
37. Жукова Е. А. Острота зрения, зрительное восприятие и факторы, влияющие на них у младших школьников / Е.А. Жукова. Диссертация - М.: Киров. 2006 - 189 с.
38. Забрамная С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей : пособие для психол. – Москва.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 32 с.
39. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. Москва.,. - 1995. С.134
40. И.В. Гребенников, Ю.Ф. Зманский «Наши дети» Москва, 1989.
41. И.Ф. Марковская Задержка психического развития. Клиническая и нейро-психологическая диагностика - СПб.: Речь, 1993. – 182 с
42. Истомина З.М. О взаимоотношении восприятия и названия цвета у дошкольников // Изв. АПНРСФСР, 1960. Вып. 113. – Москва, 1987. – с.280

43. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии - М.:Владос, 2001.
44. Коломенский Я.Л., Панько Е.А., Игушнов С.А. Психологическое развитие в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. СПб: Питер, 2004.]
45. Коноваленко С.В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет. Практикум для психологов и логопедов. — М.: «Издательство Гном и Д», 2000 – 367 с.
46. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2003.
47. Коффка К. Восприятие: введение в гештальтпсихологию. //Хрестоматия по ощущению и восприятию. /Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. М.: МГУ, 1975. С. 96-113
48. Кузин В.С. «Методика преподавания изобразительного искусства в 1 - 3 классах» / В.С. Кузин. Волгоград: Учитель, 2008.
49. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы задержки психического развития. М., 1982 – 157 с.
50. Левченко Е.В. Психология познания в области психологии // Актуальные проблемы психологической теории и практики. Экспериментальная и прикладная психология. Вып.14. / под ред. А.А.Крылова. СПб: Изд-во СПбГУ, 1995. - с. 169.
51. Левченко Е.В. Психология познания в области психологии и практика // Психология и практика: ежегодник Росс. Психол. Об-ва. Т. 4. Вып. 5. Ярославль, 1998. - с. 283.
52. Леонтьев А.И., Лурия А.Р., Смирнов А.А. О диагностических методах психологического исследования школьников
53. Липер Р. Жена и теща. //Хрестоматия по ощущению и восприятию. /Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской – Москва.: МГУ, 1975. С. 300-301.

54. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М.; Воронеж, 1996. - с. 178.
55. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – Москва. - 1969. – С.73
56. М. С. Ковязина. Нейропсихологическая диагностика в вопросах и ответах. Москва, 2012. - С.345
57. Майерс, Д. Социальная психология: пер. с англ. / Д. Майерс. - СПб.: Питер, 2000. - 688 с.
58. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2001. - 220 с
59. Мамайчук И.Н., Ильина М.Н. Помощь психолога ребёнку с ЗПР - СПб.:Речь, 2004.
60. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейро-психологическая диагностика - СПб.: Речь, 1993. – 182 с.
61. Марр Д. Зрение. Информационный подход к изучению представления и обработки зрительных образов. Москва., Молодой ученый. — 1987.С.342
62. Марцинковская, Т. Д. Общая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / Т. Д. Марцинковская – М. : Академия, 2010. –120 с.
63. Меньшикова Г.Я. Конструктивистский и Экологический подходы к исследованию процесса зрительного восприятия: анализ различий. /Текст научной статьи по специальности «Психология»//Вестник— 1981. С.56;
64. Методика преподавания ИЗО в специальной (коррекционной) школе. Рабочая программа / Т.А. Гузикова, 2015. 19 с.
65. Михайлова Р.Н. Особенности изобразительной деятельности детей с ЗПР
66. Михайлова Р.Н. Особенности изобразительной деятельности детей с ЗПР / Р.Н. Михайлова. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<https://multiurok.ru/files/osobiennosti-izobrazitel-noi-dieiatiel-nosti-dietiei-s-zpr.html/> (дата обращения: 17.05.2019).

67. Мухина В.С. . Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С.Мухина. — 10-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия». - 608 с.. 2006

68. Мухина В.С. Возрастная психология. - М, 2009 с.335-337

69. Мухина В.С. Восприятие цвета и формы предметов детьми дошкольного возраста // Уч. зап. МГПИ им. Ленина вып.2. М, 1941. С.240

70. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. М: Айрес-Пресс, 2005 – 489 с.

71. Найссер У. Познание и реальность. – М., 1981. С. 281-295.]

72. Найссер У. Познание и реальность. Молодой ученый. 1981. С. 42.

73. Неменская Л.А. «Изобразительное искусство» / Л.А. Неменская. М.: Просвещение, 2016. 60 с.

74. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – с.844

75. Общая психология: учебник ; под общ. ред. А. В. Карпова. – Москва. : Гардарики, 2002. – 232 с.

76. Олпорт Г. Личность в психологии. М.; СПб., 1998. - с. 134.

77. Под редакцией Г.Н.Годиной, Э.Г.Пилюгиной «Воспитание и обучение детей младшего дошкольного возраста». Москва, 1987.

78. Подготовка детей к школе с ЗПР. Книга 2. Тематическое планирование занятий / под ред. С.Г. Шевченко – Школьная Пресса, 2005. – 357с.

79. Познавательные процессы: ощущение, восприятие. / Под ред. А.В. Запарожца, Б.Ф. Ломова, В.П.Зимченко. - М,1982.

80. Прокопенко В.Т. Трофимов, В.А. Шарок. Л. П. Психология зрительного восприятия/ Учебное пособие. - СПб: СПбГУИТМО, 2006. – 73с.
81. Психодиагностика. Бурлачук Л.Ф. Санкт-Петербург.: Питер, 2006
82. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: учебное пособие для студентов факультетов психологии /составитель: О.В. Заширинская. СПб.: Речь, 2009. 432 с.
83. Пылаева Н. М., Ахутина Т.В. Учимся видеть и называть. Рабочая тетрадь 1. / Н. М. Пылаева, Т. В. Ахутина – СПб.: «Питер», 2008. – 60 с.
84. Р.Н. Михайлова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/osobiennosti-izobrazitel-noi-dieliatel-nosti-dietiei-s-zpr.html/> (дата обращения: 17.05.2019).
85. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. - М, 1966. с.246-248
86. Развитие творческих способностей ребенка на занятиях изобразительной деятельностью / М.В. Водинская, М.С. Шапиро. 3-е изд. М.: Теревинф, 2015. - 49 с.
87. Развитие творческих способностей ребенка на занятиях изобразительной деятельностью / М.В. Водинская, М.С. Шапиро. 3-е изд. М.: Теревинф, 2015. 49 с.
88. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.; М.; Харьков; Минск, 2004. - с. 431.
89. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Л., – СПб.: «Питер»,1990. – с.384
90. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 1994.
91. Урунтаева Г.А., Афонькина Практикум по детской психологии / Под ред. Г.А. Урунтаевой, - М.: Просвещение: Владос,1995
92. Франк С.Л. Реальность и человек. М., 1997. - с. 428.

93. Цветкова Л.С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. - М.: «Юристъ», 1997. с.104
94. Цветкова Л.С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. - М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.
95. Чернобай А.Д., Федотова Ю.Ю. (сост.). Методики диагностики свойств восприятия, внимания и памяти. Практические указания к курсу "Психология и педагогика" для студентов морских и психологических специальностей. - Владивосток: Морск. гос. университет им. адмирала Г.И. Невельского, 2005. - 64 с.
96. Чупров Л. Ф. Психодиагностический набор для исследования интеллектуальной недостаточности у детей младшего школьного возраста (краткое практическое пособие для психологов по использованию диагностической батареи). 3-е изд., дополненное. // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. С. 62.
97. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М., 2006. - с. 301.
98. Шевлякова И.Н. Посмотри внимательно на мир, — М.: Генезис, 2003 — 96 с.
99. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты. М.: Владос, 2001.
100. Штейнмец, А. Э. Общая психология: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД. Ф. 01- Психология) / А. Э. Штейнмец. – 2-е изд., перераб. – Москва. : Академия, 2010. – 283 с.
101. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. М. Воронеж, 1995. – 584 с.
102. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей / Д.Я. Райгородский. - том 1. - М.: Бахрах-М, 2008. - с. 431.
103. Яхин Л.Т, Шонин П.Б. Зрительное восприятие // Дети с задержкой психического развития. М:Педагогика, 1984. 657 с.

104. Яхина М. Т. Экспериментальное изучение особенностей зрительного восприятия у детей с нарушениями речи / М. Т. Яхина . – Текст: непосредственный // Молодой учёный. - 2011. – с.139-142с.

Приложение 1

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

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Илья И.	1 «А»	8 лет	ЗПР
2.	Карина К.	1 «А»	8 лет	ЗПР
3.	Стас М.	1 «А»	7 лет	ЗПР
4.	Маша Е.	1 «А»	8 лет	ЗПР
5.	Денис Ш.	1 «А»	7 лет	ЗПР
6.	Николай З.	1 «А»	8 лет	ЗПР
7.	Роман К.	1 «А»	8 лет	ЗПР
8.	Даша Ш.	1 «А»	8 лет	ЗПР
9.	Кирилл С.	1 «А»	8 лет	ЗПР
10.	Таня К.	1 «А»	8 лет	ЗПР
11.	Богдан С	1 «Б»	7 лет	ЗПР
12.	Иван Ч.	1 «Б»	7 лет	ЗПР
13.	Милена З.	1 «Б»	8 лет	ЗПР
14.	Катя П.	1 «Б»	8 лет	ЗПР
15.	Демид Г.	1 «Б»	8 лет	ЗПР
16.	Слава Л.	1 «Б»	7 лет	ЗПР
17.	Игорь Ю.	1 «Б»	8 лет	ЗПР
18.	Оля С.	1 «Б»	8 лет	ЗПР
19.	Миша Д.	1 «Б»	8 лет	ЗПР
20.	Лиза К.	1 «Б»	7 лет	ЗПР

Таблица 2. Состав испытуемых 4 класса, принявших участие в экспериментальном исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Вова Т.	4 «А»	11 лет	ЗПР
2.	Снежанна С.	4«А»	11 лет	ЗПР
3.	Лена С.	4 «А»	11 лет	ЗПР
4.	Самира З.	4 «А»	11 лет	ЗПР
5.	Никита К.	4«А»	10 лет	ЗПР
6.	Василиса С.	4 «А»	11 лет	ЗПР
7.	Иван Д.	4 «А»	11 лет	ЗПР
8.	Саша К.	4 «А»	11 лет	ЗПР
9.	Таня А.	4 «А»	11 лет	ЗПР
10.	Илья Н.	4«А»	10 лет	ЗПР
11.	Дима В.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
12.	Максим К.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
13.	Хусан А.	4 «Б»	10 лет	ЗПР
14.	Семен З.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
15.	Юра Ш.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
16.	Захар Г.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
17.	Даниил Д.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
18.	Влад Т.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
19.	Вова Б.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
20.	Ярополк З.	4 «Б»	11 лет	ЗПР

Схема беседы с ребенком

I. Вопросы, непосредственно относящиеся к ребенку и его семье.

- 1) Как тебя зовут?
- 2) Сколько тебе лет?
- 3) Сколько лет тебе будет через три года?
- 4) Когда у тебя день рождения?
- 5) С кем ты живешь?
- 6) Как зовут твою маму?
- 7) Как зовут твоего папу?
- 8) Сколько в вашей семье человек?
- 9) Где и кем работают твои мама и папа?

II. Вопросы, касающиеся интересов, игр ребенка.

- 1) Чем ты любишь заниматься (читать, играть, смотреть передачи по телевидению и т. п.)?
- 2) В какие игры ты любишь играть?
- 3) Какие игрушки у тебя есть дома?
- 4) Какая игрушка (игра) самая любимая?
- 5) С кем ты любишь играть?
- 6) Какие передачи ты любишь смотреть по телевидению?
- 7) Помогаешь ли ты дома по хозяйству?
- 8) Что ты умеешь делать?
- 9) Нравится ли тебе учиться в школе?

Иллюстративный материал к методике «Недорисованные изображения»

А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964) [63, с. 27]

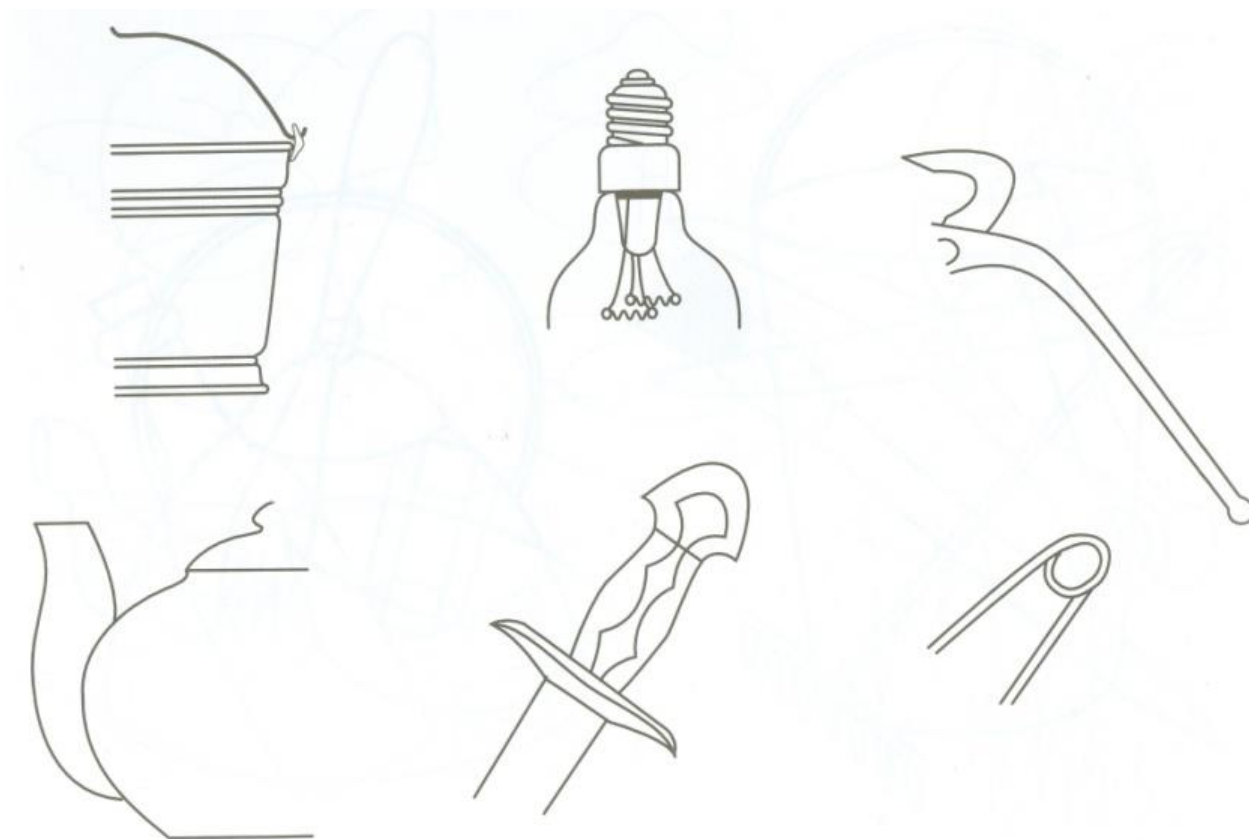


Таблица 1. Нормативные данные оценки уровня целостности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста по методике «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964) [63, с. 28]

Уровень целостности зрительного образа	Правильно назвал фигуры	Потраченное время	Баллы
Высокий	без ошибок	менее 7 мин	1
Средний	1-2 ошибки	до 7 минут	0,5
Низкий	более 2-х ошибок	более 7 минут	0

Таблица 2. Результаты изучения целостности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста (1 и 4 класс) с ЗПР по методике «Недорисованные изображения» А.Р. Лурия (1969) [30, с.51]

№	И.Ф. обучающегося	(Низкий) 0-2 балла	(Средний) 2-4 балла	(Высокий) 4-6 баллов
1	Василиса Н.			+
2	Самира З.			+
3	Стас М.			+
4	Даша Ш.			+
5	Вова Т.		+	
6	Снежанна С.			+
7	Илья И.	+		
8	Карина К.			+
9	Рома К.		+	
10	Никита К.			+
11	Таня А.			+
12	Илья И.			+
13	Кирилл С.			+
14	Николай З.			+
15	Лена С.			+
16	Иван З.			+
17	Денис Ш.	+		
18	Таня К.			+
19	Маша Е.			+

20	Саша К.			+
21	Богдан С		+	
22	Иван Ч.	+		
23	Милена З.		+	
24	Катя П.		+	
25	Демид Г.	+		
26	Слава Л.	+		
27	Игорь Ю.		+	
28	Оля С.		+	
29	Миша Д.	+		
30	Лиза К.		+	
31	Дима В.			+
32	Максим К.			+
33	Хусан А.		+	
34	Семен З.			+
35	Юра Ш.			+
36	Захар Г.		+	
37	Даниил Д.			+
38	Влад Т.			+
39	Вова Б.			+
40	Ярополк З.			+

Иллюстративный материал к методике «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1969) [30, с.51]

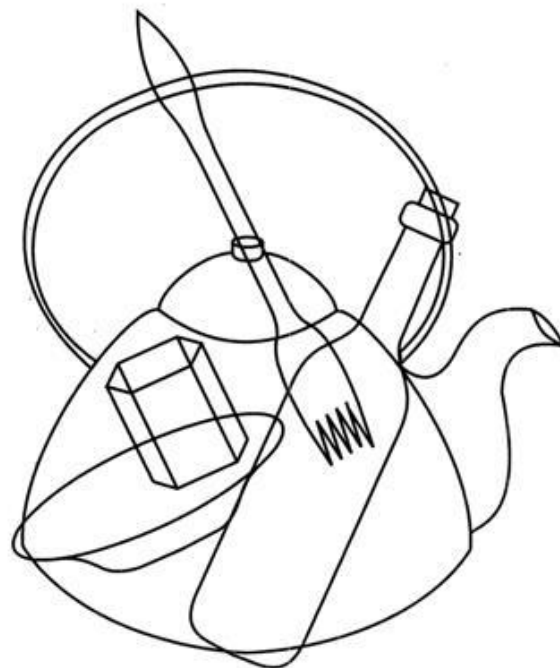
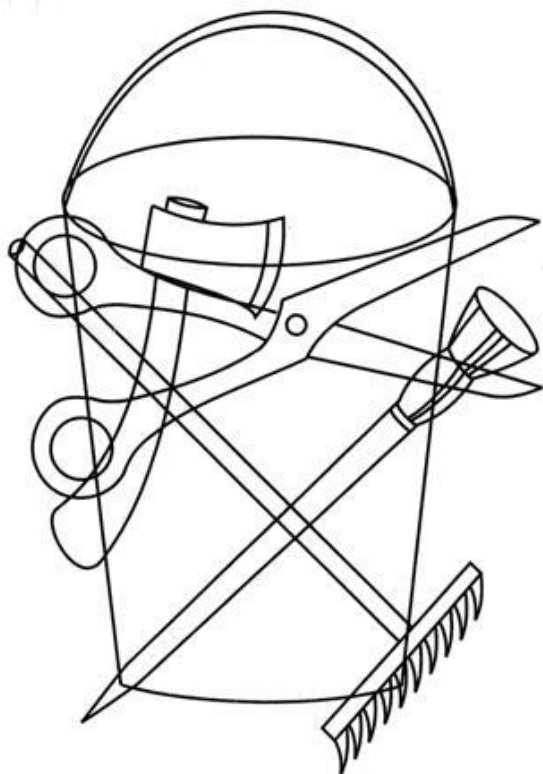


Таблица 1. Нормативные данные оценки уровня фрагментарности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста по методике «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1969) [33, с.56]

Уровень целостности зрительного образа	Правильно назвал фигуры	Потраченное время	Узнаваемость
Высокий	без ошибок	менее 7 мин	10
Средний	3-4 ошибки	до 7 минут	6-7
Низкий	5-6 ошибок	7 минут	2-4
Очень Низкий	Более 6 ошибок	Более 7 минут	0-2

Таблица 2. Результаты изучения фрагментарности зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста (1 и 4 класс) с ЗПР по методике «Узнавание наложенных изображений» А.Р. Лурия (1969) [33, с.56]

№	И.Ф. обучающегося	(Очень Низкий) 0-2	(Низкий) 2-4	(Средний) 6-7	(Высокий) 8-10
1	Василиса Н.				+
2	Самира З.				+
3	Стас М.			+	
4	Даша Ш.				+
5	Вова Т.			+	
6	Снежанна С.				+
7	Илья И.				+
8	Карина К.		+		
9	Рома К.				+
10	Никита К.			+	
11	Таня А.				+
12	Илья И.				+
13	Кирилл С.				+
14	Николай З.			+	
15	Лена С.				+
16	Иван З.				+
17	Денис Ш.			+	
18	Таня К.				+

19	Маша Е.		+		
20	Саша К.				+
21	Богдан С		+		
22	Иван Ч.			+	
23	Милена З.				+
24	Катя П.				+
25	Демид Г.		+		
26	Слава Л.			+	
27	Игорь Ю.				+
28	Оля С.				+
29	Миша Д.			+	
30	Лиза К.				+
31	Дима В.				+
32	Максим К.				+
33	Хусан А.			+	
34	Семен З.				+
35	Юра Ш.				+
36	Захар Г.				+
37	Даниил Д.				+
38	Влад Т.				+
39	Вова Б.				+
40	Ярополк З.				+

Иллюстративный материал к методике «Перечеркнутые изображения» А.Р. Лурия (1969) [30, с.51]

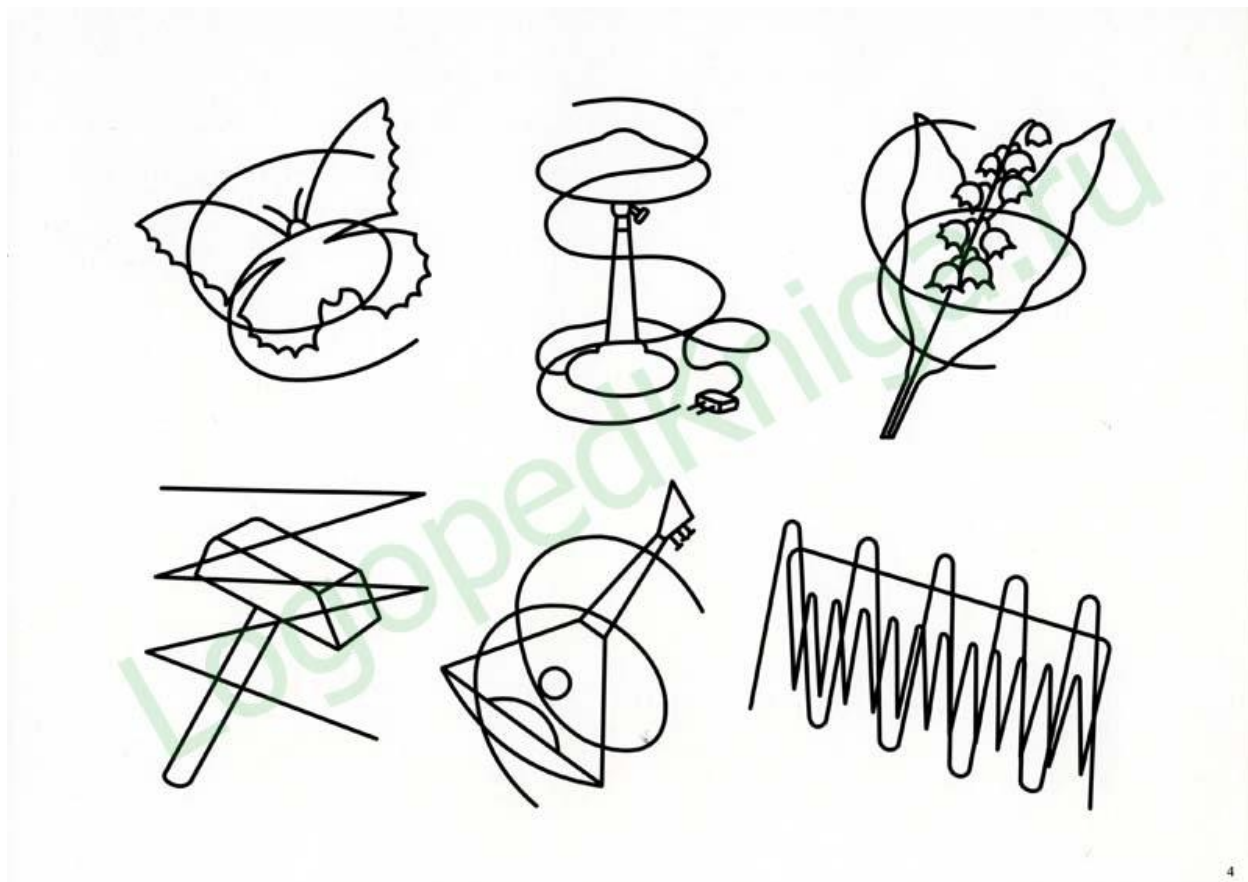


Таблица 1. Нормативные данные оценки уровня устойчивости зрительного образа восприятия учащихся младшего школьного возраста по методике «Перечёркнутые изображения»

А.Р. Лурия (1969) [30, с. 51]

Оценка	Уровень целостности зрительного образа	Правильно назвал фигуры	Потраченное время	Баллы
Правильно	Высокий	без ошибок	менее 7 мин	1
Неправильно	Средний	1-2 ошибки	до 7 минут	0,5
	Низкий	более 2-х ошибок	более 7 минут	0

Таблица 2. Результаты изучения устойчивости зрительного образа восприятия учащихся младшего школьного возраста (1 и 4 класс) с ЗПР по методике «Перечёркнутые изображения» А.Р. Лурия (1969) [30, с. 51]

№	И.Ф. обучающегося	Неправильно	Правильно
1	Василиса Н.		+
2	Самира З.		+
3	Стас М.	+	
4	Даша Ш.		+
5	Вова Т.	+	
6	Снежанна С.		+
7	Илья И.	+	
8	Карина К.	+	
9	Рома К.	+	
10	Никита К.		+
11	Таня А.		+
12	Илья И.		+
13	Кирилл С.	+	
14	Николай З.	+	
15	Лена С.		+
16	Иван З.		+
17	Денис Ш.	+	
18	Таня К.		+
19	Маша Е.	+	

20	Саша К.		+
21	Богдан С	+	
22	Иван Ч.	+	
23	Милена З.	+	
24	Катя П.		+
25	Демид Г.	+	
26	Слава Л.	+	
27	Игорь Ю.	+	
28	Оля С.		+
29	Миша Д.	+	
30	Лиза К.	+	
31	Дима В.		+
32	Максим К.		+
33	Хусан А.	+	
34	Семен З.		+
35	Юра Ш.		+
36	Захар Г.		+
37	Даниил Д.	+	
38	Влад Т.		+
39	Вова Б.		+
40	Ярополк З.		+

Таблица 1. Результаты изучения уровня зрительного восприятия учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964) (контрольный эксперимент – 1 «Б» класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	низкий	средний	высокий
1	Богдан С			+
2	Иван Ч.		+	
3	Милена З.			+
4	Катя П.			+
5	Демид Г.	+		
6	Слава Л.		+	
7	Игорь Ю.		+	
8	Оля С.			+
9	Миша Д.		+	
10	Лиза К.			+
Итого человек:		1	4	5

Таблица 2. Результаты изучения уровня фрагментарности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Недорисованные изображения» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой (1964) (контрольный эксперимент – 4 «Б» класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	низкий	средний	высокий
1	Дима В.			+
2	Максим К.			+
3	Хусан А.		+	
4	Семен З.			+
5	Юра Ш.			+
6	Захар Г.			+
7	Даниил Д.			+
8	Влад Т.			+
9	Вова Б.			+
10	Ярополк З.			+
Итого человек:		0	1	9