Государственное образовательное автономное учреждение Ярославской области

«Институт развития образования»

Курсовая работа

дисциплина: Олигофренопсихология

тема: Особенности тактильного восприятия учащихся с умственной отсталостью

Ярославль, 2013

**Введение**

Восприятие - это отражение в сознании человека целостных комплексов свойств предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств. В отличие от ощущений, в процессах восприятия формируется образ целостного предмета посредством отражения всей совокупности его свойств. Однако образ восприятия не сводится к простой сумме ощущений, хотя и включает их в свой состав.

Уже в акте восприятия всякий предмет приобретает определенное обобщенное значение, выступает в определенном отношении к другим предметам. Обобщенность является высшим проявлением осознанности человеческого восприятия. В акте восприятия проявляется взаимосвязь сенсорной и мыслительной деятельности индивида.

В восприятии отражаются предметы окружающего мира в совокупности различных свойств и частей. Взаимодействие системы анализаторов может возникнуть вследствие воздействия комплекса раздражителей различных анализаторов: зрительных, слуховых, моторных, осязательных.

Восприятие - результат деятельности системы анализаторов. Первичный анализ, который совершается в рецепторах, дополняется сложной аналитико-синтетической деятельностью мозговых отделов анализаторов.

Физиологической основой восприятия является условно-рефлекторная деятельность внутрианализаторного и межанализаторного комплекса нервных связей, обуславливающих целостность и предметность отражаемых явлений.

Восприятие различается по видам в зависимости от преобладающей роли того или иного анализатора в отражательной деятельности. Каждое восприятие определено деятельностью перцептивной системы , т. е. не одного, а нескольких анализаторов. Значение их может быть неравнозначным: какой-то из анализаторов является ведущим, другие дополняют восприятие предмета.

Восприятие предполагает выделение из комплекса бездействующих признаков основных и наиболее существенных, с одновременным отвлечением от несущественных. Оно требует объединения основных существенных признаков и сопоставления воспринятого с прошлым опытом.

Восприятие - результат сложной аналитико-синтетической деятельности.

В исследованиях установлено, что в акте восприятия начинается управление действием.

Всякое восприятие включает двигательный (моторный) компонент (в виде ощупывания предмета, движения глаз, проговаривания и т. д.). Поэтому процесс восприятия рассматривают как перцептивную деятельность субъекта.

Во всех видах восприятия моторный компонент способствует вычленению объекта из окружающего фона. Так, зрительное восприятие связано со зрительно-моторной координацией, слуховое восприятие начинается с фиксации раздражителя путем обращения слухового анализатора к источнику звука, а осязание определяется сложным взаимодействием тактильно-моторных анализаторов.

И.М. Сеченовотмечал, что сенсорный и двигательный аппараты в процессе приобретения опыта соединяются в единую отражательную систему.

Тактильное восприятие- построение осязательного образа, обусловленного реализацией ощупывающих движений руками, благодаря которым воспроизводится контур предмета. Принято выделять две стадии в обследования предмета: сначала, на ориентировочной стадии, с помощью мелких движений выделяются наиболее информативные части фигуры, затем, посредством более размашистых движений руки, строится окончательный осязательный образ.

К проблеме изучения тактильного восприятия обращаются учёные психологи, нейропсихологи, нейрофизиологи. Этот вопрос является недостаточно изученным.

**Цель** курсовой работы - изучить особенности тактильного восприятия умственно отсталых школьников.

**Задачи**: изучить литературу по данной теме, выявить методы диагностики тактильного восприятия детей с умственной отсталостью, изучить практические методы развития тактильного восприятия.

Объектом изучения выступает своеобразие и особенности развития системы тактильного восприятия у умственно отсталых школьников.

Предмет изучения - зависимость различных видов жизнедеятельности от отклонений в развитии тактильной сферы умственно отсталых школьников.

На сегодняшний день система педагогики в сфере развития тактильной сферы умственно отсталых школьников претерпевает изменения в связи с реформированием системы коррекционных школ, новыми методиками исследования и лечения. В этой связи изучение особенностей тактильного восприятия является актуальным как для теоретиков, так и для практикующих олигофренопедагогов.

В качестве основного метода изучения в данной работе применяется анализ литературы, обобщение научного материала.

В работе рассматриваются следующие утверждения: умственная отсталость в большой степени влияет на тактильное восприятие; тактильное восприятие умственно отсталых школьников в значительной степени уступает развитию нормальных детей; существуют и могут быть применимы на практике методы развития тактильного восприятия умственно отсталых школьников. В данной работе будет дана попытка обосновать и подтвердить эти утверждения.

**Глава 1. Из истории изучения тактильного восприятия**

**1.1 Отечественные и зарубежные исследования тактильной сферы**

Изучением тактильного восприятия занимались Лурия А.Р., Ананьев Б.Г., Веккер Л.М., Ломов Б.Ф., Ярмоленко А.В., Бабаджанова Н.Р.

Можно различить среди направлений работ, так или иначе затрагивающих эту проблему, следующие: общепсихологическое, рассматривающее проблемы "ощущений и восприятия"; возрастное, изучающее развитие психики; патопсихологическое, которое характеризует особенности развития детей при разных психических заболеваниях, включая умственную отсталость; нейропсихологическое, позволяющее охарактеризовать изменения мозговой деятельности у детей с разной успешностью обучения, и, наконец, педагогическое, занимающееся психологическими проблемами обучения, и дефектологическое, направленное на изучение закономерностей развития аномальных детей. Глобальной тенденцией в современной психологии является образование синтетических дисциплин таких, как онтопсихология. На примере нейропсихологии хорошо видно, как на фоне ее дифференциации происходит становление более широких связей с другими сферами знаний [33,c.19]. Подмечено, что "в отечественной дефектологии и, прежде всего в ее разделах "специальная психология" и "логопедия" наметился выход на нейропсихологический метод исследования высших психических функций у детей с задержкой психического или речевого развития" [21, c.16]. По этой причине не всегда представляется возможным определить, в рамках какого направления выполнено то или иное исследование и при освещении проблемы неизбежно пересечение направлений. Следует также отметить, что в соответствии с темой работы было принято решение основное внимание сосредоточить на рассмотрение тактильного гнозиса.

В ряде отечественных работ была показана адекватность клинико-психологического подхода к решению задач оценки развития высших психических функций у детей, в том числе в связи с проблемой изучения тактильной сферы. умственный отсталость тактильный восприятие

Обращение к проблеме изучения тактильной сферы у умственно отсталых детей младшего школьного возраста не случайно. Жизненная значимость осязания очевидна. По словам Б.Г.Ананьева, осязание - "коренное явление жизнедеятельности человека".[2,c.34] Л.С.Выготский в своих исследованиях показал, что "на первых этапах развития сложные психические процессы, формируясь, опираются на более элементарные функции, лежащие в основе, и зависят от них".[4,c.6] Реальный мир дан человеку в начале его жизни в ощущениях и представлениях, лишь затем этот мир отражается в словах. Именно поэтому роль процесса восприятия в любых модальностях и в становлении таких психических процессов, как память, речь, мышление, является решающей на ранних этапах онтогенеза. Как указывает Л.С.Цветкова, в силу этой закономерности при патологии мозга у детей высшие уровни психических функций оказываются "вторично" нарушенными и их распад находится в прямой зависимости от состояния более элементарных уровней этих функций или от распада психических функций более низкого порядка, которые связаны с пострадавшей функцией. Искажение развития элементарных функций в раннем детстве приводит к задержке формирования более высокоорганизованных функций, что в свою очередь, сказывается на возможностях обучения таких детей на более поздних этапах, в частности, при переходе к школьному возрасту.[33,c.34] Обнаруживается явный дефицит в экспериментальных данных по тактильному запоминанию. Неизвестно соотношение тактильной и вербальной памяти у детей с разной степенью успешности в обучении. В дефектологической и нейропсихологической литературе имеются указания на нарушения таких "первичных" процессов, как зрительное предметное восприятие, восприятие пространства и пространственных отношений, процесса звукоразличения. Однако специальных экспериментальных исследований тактильной сферы: восприятия предметов и тактильной памяти в их взаимосвязи у детей с умственной отсталостью не проводилось. В этом смысле практика опережает научные изыскания, поскольку давно использует ощупывание в качестве чувственной основы обучения. Например, "кредо" школы Марии Монтессори "основа педагогики - чувство", пособия делаются таким образом, что буквально все можно ощупать. Есть данные о том, что тактильная стимуляция связана с повышением мотивации в учебной деятельности: как правило, работа с реально осязаемым материалом (рисование букв пальцем на песке, ощупывание картонных, пластмассовых букв, рисование букв на руке, хождение босиком по веревочным буквам на полу и др.) создает положительный эмоциональный настрой на обучение.[31,c.3] Исследование особенностей тактильной сферы у детей с проблемами в обучении имеет значение для определения качественного характера нарушения психического развития ребенка [20,c.67] ,для уточнения места тактильных нарушений в клинико-психологической структуре психического развития. Научные исследования до сих пор не обращались к проблеме оценки развития тактильной сферы у детей с олигофренией или у детей с ММД, или у детей "с легкими когнитивными расстройствами" (по десятой Международной статистической классификации болезней), для понимания места собственно тактильных (как первичных) нарушений в структуре психической деятельности у данной категории детей. К изучению тактильной сферы обращались в связи с изучением модально-специфических особенностей памяти больных шизофренией Корсакова Н.К. и Семенова Т.Б, [16,c.47]. Были получены данные о нарушении при шизофрении как собственно мнестической функции, так и процессов принятия решения, особенно в тактильной модальности. Эти данные задают определенное направление в понимании патогенетических механизмов шизофрении и подчеркивают системообразующее значение тактильной сферы в формировании психики на ранних этапах онтогенеза. Предпринимались исследования таких составляющих тактильной сферы, как характер эмоциональной оценки тактильных стимулов и возрастная динамика в развитии тактильно-гностической функции у здоровых и детей с отклонениями в развитии [12,c.13],особенности тактильного запоминания фактурного и оптического материала у аналогичных групп детей младшего школьного возраста.[9,c.57]

Экспериментально-психологические и нейропсихологические исследования характера нарушений в тактильной сфере выявили ряд особенностей в запоминании тактильных стимулов у детей с отклонениями в развитии по сравнению со здоровыми сверстниками. На возрастном этапе от 7 до 11 лет продолжается развитие осязательной деятельности. Здоровые дети демонстрируют положительную возрастную динамику в точности тактильного опознания стимулов. У детей с нарушенным развитием, сравнительно со здоровыми,выявлено отставание в становлении тактильно-гностической функции[12,c.15]. Среди здоровых детей существует значительное единообразие в эмоциональной оценке комплексов тактильных ощущений.

Поскольку тактильная деятельность имеет многоаспектный характер и различается на гностическом, мнестическом, моторном и эмоциональном уровне, постольку эти компоненты тактильной деятельности имеют неравнозначное развитие у детей группы нормы, детей с нарушениями в развитии. В работе Зверевой Н.В. и Гусевой Г.М. была показана возможность сопоставления особенностей развития разных видов модально-специфической произвольной вербальной памяти у различающихся по "учебному" статусу детей для понимания различных механизмов становления психического дизонтогенеза.[13,c.21]

Импульс современным исследованиям тактильных функций был задан Б.Г.Ананьевым. Идейным стержнем его учения об осязании явились представления об осязании как о самом общем и генетически раннем виде чувственного отражения предметов внешнего мира, как результате непосредственного взаимодействия человека с внешним миром, лежащем в основе и существенно влияющем на образование и развитие всех других чувственных деятельностей мозга [1,c.52]. Было показано, что осязание есть комплекс различных видов ощущений, каждое из которых имеет собственные рецепторные органы: тактильные (прикосновение и давление), температурные, болевые, а также мышечно-чувственные. Из этих видов кожных ощущений только тактильные однозначно совпадают с осязанием, образуя пассивное осязание. Путем ассоциации тактильных ощущений с мышечно-суставными образуется активное осязание, причем, как подчеркивал Ананьев, оно включает один вид кинестезии - кинестезию движений рук. Основными качествами, отражаемыми в тактильных ощущениях, являются: 1.прикосновение, 2. давление, 3. качество поверхности воздействующего тела ("фактурность") , 4. протяженность - площадь механического раздражителя, 5. отражение плотности предмета или ощущение тяжести. Таким образом, пассивное и активное осязание обеспечивают отражение основных механических свойств предмета - твердости, упругости, непроницаемости. Б.Г.Ананьев отмечал огромную роль тактильных ощущений в развитии процессов восприятия человеком таких свойств внешнего мира, как протяженность и пространство. Своеобразная двойственность осязания, по Ананьеву, заключается в том, что генетически самый ранний вид ощущений, лежащий в основе всех других, вместе с тем является и самым поздним, развившимся только у человека. Общественно-трудовой генезис активного осязания человека позволяет понять специфику развития осязания не только в историческом процессе, но и в онтогенезе человека . Разделение функций между руками, взаимодействие между ними в процессе ощупывания и расчлененность движений, относительная самостоятельность пальцев руки предполагают наличие функциональной асимметрии в работе рук и деятельности полушарий мозга в целом. Ананьев первый обратился к изучению латеральной организации тактильных функций. Благодаря работам его коллег и учеников сложились определенные представления о структуре и закономерностях протекания осязательного восприятия формы. На основании многочисленных экспериментальных исследований было показано, что специфически человеческим органом тактильного гнозиса является рука, представляющая собой "единый орган труда и познания". В результате тщательного анализа формирования тактильного образа была показана важность двигательной активности руки. Проблемы развития тактильного восприятия связываются с такими действиями, как ощупывание, схватывание и манипулирование. К этой же теме относятся проблемы развития кросс-модальных связей в онтогенезе человека. Под тактильным восприятием некоторые авторы [14,c.31] подразумевают гаптическое восприятие, которое понимается как получение информации благодаря ощупыванию руками и пальцами, т.е. понятия активного осязания и тактильного восприятия равнозначны.

Изучению тактильного восприятия у детей уделялось больше внимания, чем у взрослых, особенно в связи с аномальным развитием детей (слабовидящие и др.), а также на более ранних этапах онтогенеза [13,c.57].

Считается, что это отражает признание роли тактильного восприятия в развитии ребенка, с одной стороны, а с другой - объясняется более быстрыми темпами формирования других сенсорных восприятий таких, как зрительное и слуховое. В младенческом возрасте ребенок, совершая движения руками и ладонями, дотрагивается до различных предметов поначалу случайным образом, а затем целенаправленно и регулярно. Период хаотических физических контактов сменяется намеренным и координированным получением значимой информации об окружающем мире. По словам Ананьева, на первом году жизни "доминирование тактильной рецепции и кинестезии над зрением и слухом есть возрастная особенность" [2,с.98]. Два фактора определяют становление тактильных функций, которые в онтогенезе неразрывно связаны и находятся в постоянном взаимодействии, - это закономерности биологического созревания мозга и развития предметной деятельности. Ухтомский убедительно показал, что тактильные ощущения являются сигналом активно-двигательных рефлексов (хватания, удержания, манипулирования), в отличие от других рефлексов (болевых, защитных). На четвертом месяце начинается манипулирование с вещами, которое является начатками предметных действий. В семь месяцев начинается разделение между руками, к девяти месяцам - дифференцированные движения пальцев, к этому же возрасту складывается правосторонняя асимметрия рук . Активно прорабатывались вопросы онтогенеза тактильной сферы.[4,c.69]

В нейропсихологии изучение тактильной сферы имеет возрастающее значение и представлено значительным количеством работ. А.Р.Лурия (1962) исследование нарушений осязательной функций рассматривал как одну из составляющих нейропсихологического обследования больных с локальными поражениями мозга. На патологическое состояние кожного анализатора указывают результаты проб на различительную осязательную чувствительность, локализацию прикосновения, различительную пространственную чувствительность с помощью циркуля Вебера, различение направления пассивно двигаемой кожи, различение фигур (чисел и букв) - проба Ферстера и др. Исследование астереогноза является важным показателем для топического диагноза. Поскольку в основе астереогноза, с одной стороны, могут лежать нарушения тонких дифференцировок элементарной чувствительности и нарушения стойкости следов кожно-кинестетических раздражений, а с другой - нарушения в двигательной сфере, то исследование астереогноза должно сопровождаться анализом дефектов в тонких движениях. По Лурии, астереогноз бывает в результате поражения теменных отделов коры и проявляется в контрлатеральной руке, двусторонний же астереогноз встречается редко.[21,c.74]

Как уже было сказано, после 60-х годов вопросам тактильного восприятия посвящено сравнительно мало работ. Это отмечала Эрдели А.К. (1979), которая посвятила свое исследование вопросам функциональной асимметрии в области тактильного восприятия. В процедуру исследования входило определение порога тактильного различения на левой и правой руке с помощью циркуля Вебера, а затем исследование гаптического восприятия геометрических фигур. По определенной схеме начислялись баллы. Эрдели установила, что в работе тактильного анализатора необходимо различать сенсорный и гностический уровень: нарушение одной функции (повышение пространственного порога) не совпадает с нарушениями другой функции (гаптическое восприятие формы) в ипсилатеральной руке. Поражение левого полушария может вызывать повышение пространственного порога как в контрлатеральной, так и ипсилатеральной руке. Однако нарушение восприятия формы у этих больных в явно выраженном виде обнаруживаются только в руке контрлатеральной очагу поражения (правой). В отличие от этого правосторонние поражения вызывают не только повышение пространственного порога, но и нарушение тактильного восприятия.[26,c.39]

Тактильное восприятие было подробно изучено в литературе (Д. Катц, 1925; Л. И. Котлярова, 1948; Б. Г. Ананьев, 1959; В. П. Зинченко, 1959 и др.)· Так же детально была изучена и его патология ( работы Л. Г. Членова, 1934). [26,c.73] Однако психофизиологический анализ этих расстройств ждет еще специальных исследований. Лишь за последнее время стали появляться исследования, которые показывают, что за явлениями астереогноза могут лежать нарушения общих форм пространственного синтеза.

**.2 Особенности тактильного восприятия детей с умственной отсталостью**

Ощущение - это психический процесс непосредственного отображения отдельных качеств окружающего мира, которые действуют на органы ощущений. Восприятие - это психический процесс непосредственного целостного отображения предметов и явлений окружающего мира, которые действуют на органы ощущений.

Полноценность ощущений и восприятия зависит от деятельности всех звеньев анализатора - рецепторной, что переводит физическую энергию раздражений в энергию нервных импульсов, проводящей и центральной, которая осуществляет проработку информации. Рецепторы у детей-олигофренов могут быть невредимыми, однако через диффузное повреждение коры головного мозга нарушенной оказывается центральная часть всех анализаторов.

Поэтому все виды ощущений и восприятия при олигофрении характеризуются замедленностью, диффузностью, недиференцированностью вследствие снижения подвижности и иррадиации нервных процессов.

У детей-олигофренов оказываются смещенными пороги чувствительности. Нижний порог, который определяет минимальную интенсивность раздражителя, на которую реагирует рецептор, у них завышенным. Это значит, что раздражители малой интенсивности не вызывают у них реакции. Верхний порог, который определяет максимальную интенсивность раздражителя, который еще воспринимается как специфический и не вызывает болевых ощущений, у детей с недоразвитым интеллектом оказывается сниженным.[24,c.58] (См. Приложение 1)

Следовательно, диапазон, в котором дети-олигофрены адекватно реагируют на зрительные, слуховые, тактильные и другие стимулы, оказывается суженным.

Хоть первичного повреждения органов ощущений при олигофрении чаще всего нет, восприятие у этих детей характеризуется бедностью и неточностью. Все свойства восприятия выявляются недоразвитыми. К.И. Вересотська экспериментально показала его замедленность и слабую активность, Е.С. Бейн - недоразвивание константы, М. М. Нудельман и И.М. Соловьев - суженный объем.[26,c.38]

Для правильного узнавания предметов дети с умственной отсталостью требуют вдвое больше времени, чем их нормальные однолетки. Выразительно наблюдается замедленность проработки сенсорной информации при осложнении перцептивного задания. Восприятию умственно отсталых детей свойственны хаотичность, бессистемность. Это значит, что изучение предмета происходит неорганизовано, из-за чего не все его признаки отображаются. В процессе восприятия ребенок не отделяет существенные признаки от второстепенных, не устанавливает связей между ними.

Есть объекты, исследование которых требует последовательного изучения каждой их части, поскольку они состоят из нескольких равноценных элементов. Ознакомление с другими объектами требует выделения и тщательного обследования лишь существенных признаков. Организация восприятия у детей-олигофренов не зависит от структуры предмета, как это бывает характерно для здоровых детей.

Целостность и константность восприятия, свойственные детям с нормальным психофизическим развитием, дают им возможность узнать предмет независимо от его расположения, а также за его отдельной частью, объединять элементы в структуру, при усложненных условиях восприятия выдвигать гипотезы и уточнять их. При умственной отсталости дети неправильно узнают предмет за его частью, дополнительная информация не изменяет их установок, не способствует исправлению ошибок.

Увеличение расстояния к предмету, расположение его в необычных условиях также отражается на правильности восприятия. Например, изображение тарелки, перевернутой вверх дном, дети-олигофрены узнают как шляпа, автомобиль, изображенный на расстоянии, воспринимается ими как игрушечный и тому подобное. Объекты, которые состоят из отдельных элементов, также не отображаются этими детьми. Они видят только элементы, а не целое. Если им показать рисунок предмета, контур которого изображен с помощью кругов, они могут сказать, что видят много кружочков.

Восприятие умственно отсталых учеников является недостаточно осознанным. Причиной этого могут быть бедность словарного запаса. Ведь если ребенок не знает, как называется то или другое явление, то она и не выделяет его в сознании.

Подчинение восприятия мышлению способствует развитию его эталонности. У нормальных детей это происходит в дошкольном возрасте, когда по определенным признакам ребенок сразу относит предмет или явление, которое воспринимает, к определенной категории и приписывает им соответствующие свойства. Эталонное обобщено восприятие при умственной отсталости заменяется общим, неспецифическим, при котором не учитываются определены существенные свойства, из-за чего разные предметы опознаются как тождественные. Например, впервые увидев корову, ребенок называет ее большой собакой.

Сужение объема восприятие, характерное для детей-олигофренов, которые отображают одномоментно вдвое меньше объектов, чем здоровые дети, приводят к тому, что они не могут воспринять ситуацию целостно и изучают ее последовательно. Последовательное восприятие элементов ситуации вместо целостного усложняет понимание связей и отношений, препятствует осмыслению, а также лежит в основе трудностей усвоения процесса чтения.

С возрастом, благодаря учебе во вспомогательной школе восприятие умственно отсталых детей совершенствуется в направлении увеличения его скорости, расширения объема, развития осознанности, упорядоченности, системности.[7,c.84]

**Глава 2. Методы диагностики тактильного восприятия у детей с умственной отсталостью**

**.1 Исследование тактильного восприятия**

Исследование тактильного восприятия в детском возрасте представляет значительные трудности, так как ребенок не всегда может правильно проанализировать и адекватно описать свои ощущения. У маленьких детей иногда приходится ограничиваться исследованием болевой чувствительности.[30,c.25] При исследовании тактильного восприятия важно установить не только характер нарушения, но и его динамику и границы распространения, что имеет значение для топической диагностики. Границы распространенности расстройств чувствительности различаются в зависимости от локализации поражения. Можно выделить три основных варианта: 1) нарушение чувствительности в зоне иннервации периферического нерва (периферический тип расстройства); 2) нарушение чувствительности в зоне сегментарной иннервации (сегментарный тип расстройства); 3) нарушение чувствительности на всем протяжении ниже уровня поражения проводящего пути (проводниковый тип расстройства). Различают также четвертый, корковый тип, при котором локальное выпадение чувствительности определяется поражением определенного участка проекционной чувствительной зоны коры больших полушарий. Периферический тип расстройства глубокой и поверхностной чувствительности возникает при поражении периферического нерва и сплетения. Сегментарный тип выпадения глубокой чувствительности отмечается при поражении заднего корешка и спинального ганглия, а сегментарный тип выпадения поверхностной чувствительности - при поражении заднего корешка, спинального ганглия, заднего рога и передней серой спайки спинного мозга. Поражение путей чувствительности в задних и боковых канатиках спинного мозга, стволе мозга, зрительном бугре, задней трети ножки внутренней капсулы и белом субкортикальном веществе обусловливает проводниковый тип выпадения чувствительности. Необходимо при этом отметить, что выпадение глубокой чувствительности по проводниковому типу возникает начиная с центрального отростка I нейрона, образующего задние канатики, а поверхностной чувствительности - при поражении начиная с аксона II нейрона, формирующего латеральный спиноталамический путь в боковых канатиках спинного мозга. Расстройства чувствительности многообразны и включают количественные и качественные изменения. Под количественными изменениями подразумевается понижение или повышение порога чувствительности, т. е. неадекватное восприятие силы раздражения. К качественным изменениям можно отнести искаженное восприятие таких характеристик раздражения, как локализация, однократность или многократность, направленность на определенный тип рецепторов.[28,c.47]

Полное выпадение всех видов чувствительности называется полной, или тотальной, анестезией, снижение - гипестезией, повышение - гиперестезией. Анестезия половины тела обозначается как гемианестезия, одной конечности - как моноанестезия. Возможно выпадение отдельных видов чувствительности - парциальная анестезия. Исследование поверхностной чувствительности. Болевую чувствительность исследуют покалыванием кожи острием булавки или иглы, тактильную - путем легкого прикосновения ватки или кисточки к коже (следует избегать «мажущих» движений вдоль поверхности тела). Температурную чувствительность исследуют при помощи прикосновения пробирок с горячей и холодной водой. Выпадение болевой чувствительности носит название анальгезии, температурной - термованестезии, тактильной - анестезии (в собственном смысле слова). Своеобразным симптомокомплексом является болезненная анестезия , при которой понижение чувствительности, определяемое во время исследования, сочетается со спонтанно возникающими болевыми ощущениями.[6,c.13]

Повышение чувствительности - гиперестезия - чаще проявляется в виде чрезмерной болевой чувствительности (гиперальгезия). Малейшие прикосновения вызывают ощущения боли. Гиперестезия, как и анестезия, может распространяться на половину тела или на отдельные его участки. Качественные нарушения чувствительности не обусловлены изменением порога восприятия, а связаны с извращением содержания принимаемой информации. Среди качественных нарушений чувствительности различают раздвоение болевого ощущения: при уколе иглой обследуемый вначале чувствует прикосновение и лишь через некоторое время боль. При полиестезии одиночное раздражение воспринимается как множественное. Аллохейрия - нарушение, при котором больной локализует раздражение не в том месте, где оно наносится, а на противоположной половине тела, обычно в симметричном участке.[7,c.32]

Исследование восприятия можно проводить клиническими и экспериментально-психологическими методами. [15,c.18] Например, клинический метод применяется в следующих случаях:

• исследование болевой и тактильной чувствительности (проводится с помощью специально подобранных волосков, щетинок, игл и т.д.) • исследование температурной, вибрационной чувствительности, расстройств органов слуха и зрения (с помощью специальных приборов: термоэтезиомера, ИВЧ-2, аномалоскопа-59 и др.). • пороги слуховой чувствительности, восприятия речи исследуются сурдологами с помощью аудиометров.

Для исследования более сложных слуховых и зрительных функций используются экспериментально-психологические методы, например, комплекс методик, предложенный Е. Ф. Бажиным: 1) методики, направленные на изучение простых сторон деятельности анализаторов; 2) методики, изучающие более сложную комплексную деятельность. Есть и другие методики. Так, для выявления зрительной агнозии используют наборы разнообразных предметов и их изображений. В начале исследования зрительного гнозиса испытуемому предлагают четкие изображения предметов (можно использовать “Классификацию предметов”). Испытуемый должен узнать предмет. Затем предлагают более сложные рисунки, например, перечеркнутые и наложенные друг на друга изображения (таблицы Поппельрейтера). Можно использовать для исследования зрительного восприятия таблицы Равена.

Для исследования сенсорной возбудимости на фоне органических изменений головного мозга используют таблицы с движущимися квадратами, "волнистый фон", предложенные М. Ф. Лукьяновой.

Учитель, воспитывающий и обучающий учеников на протяжении нескольких лет, имеет возможность хорошо изучить каждого из них. Однако педагогическое наблюдение-это не единственный метод изучения детей. Учитель, приступающий к работе в новом для него классе либо начинающий обучение первоклассников, должен ознакомиться с составом учащихся своего класса еще до начала работы с ним. Для этого существуют следующие пути.

Прежде всего, учитель должен ознакомиться с медицинскими данными. Но для того чтобы лучше понять медицинские заключения, хранящиеся в личном деле каждого ученика, нужно yметь разбираться в медицинской терминологии, понимать значение признаков болезни. Учитель много узнает о своем ученике, прочитав, например, в медицинском заключении, что тот перенес туберкулезный менингит, если наряду с этим не ознакомится с литературой о туберкулезном менингите и его последствиях.

Вторым важным источником знаний о психическом развитии ребенка являются сведения об истории его жизни, получаемые от родителей. Необходимо тактично, но в то же время основательно расспросить родных ребенка о том, в каких условиях он воспитывался с самых ранних лет жизни. У них надо узнать, посещал ли ребенок ясли, детский сад, как складывались у него взаимоотношения с другими детьми в семье и во дворе. Очень важно выяснить, не было ли каких-нибудь резких переломов в семейном воспитании ребенка. (Это может быть, например, смерть бабушки, которая очень баловала и нежила ребенка.) Большое значение для формирования характера ребенка имеют отношения между родными. Очень важно знать, воспитывался ли ребенок в дружной семье или в такой, в которой были постоянные распри и неурядицы.

Даже такие, часто ускользающие от внимания взрослых обстоятельства, как возраст и характер детей, с которыми ребенок проводит время, также оказывают заметное влияние на формирование тех или иных черт его характера и на умственное развитие.

Внимательное изучение короткой, но важной истории жизни ребенка дает возможность найти истоки многих черт его характера, многих особенностей его психического развития.[25,c.27]

После ознакомления с медицинскими заключениями о состоянии здоровья ребенка и с историей его жизни учитель непосредственно знакомится с ребенком, беседуя с ним и наблюдая за ним. Относительно методики педагогического изучения имеются очень ценные, подробные указания профессора Л. В. Занкова.[11,c.57]

Для более глубокого изучения особенностей психики учащихся вспомогательных школ можно использовать специальные методики экспериментально-психологического исследования.

О том, что представляет собой эксперимент, известно еще из курса общей психологии.

Эксперимент отличается от простого наблюдения тем, что исследователь активно вызывает интересующие его явления по определенному плану. Благодаря эксперименту исследователь получает большую возможность определить причины, вызывающие те или иные психические явления, и следить за их изменением, развитием. Благодаря экспериментальному методу исследователь овладевает явлением. Эксперимент во всякой науке является одним из наиболее совершенных методов исследования.

Для изучения разных видов патологии психики экспериментальный метод особенно важен. Олигофренопедагоги должны хорошо владеть многими экспериментальными методиками, квалифицированно толковать и оценивать результаты экспериментов, а если потребуется, то и разрабатывать новые методики.

Прежде чем описывать принципы построения эксперимента иконкретные методики, представим себе, когда, в каких ситуациях, для решения каких вопросов олигофренопедагогу может оказаться необходимым применить эксперимент.

Во-первых, желая установить наилучшую, наиболее эффективную дозировку заданий, педагог может экспериментально проверить, при каком количестве заданий он выполняются наиболее успешно.

Во-вторых, учителю нужно уметь экспериментально исследовать ученика в случае, если он по непонятным причинам начинает плохо успевать по какому-либо одному предмету или по всем сразу. Неуспеваемость по одному из предметов при хорошей успеваемости по другим может быть следствием какого-либо локального поражения либо недоразвития. Так, например, при нарушениях восприятия пространства может возникнуть стойкая неуспеваемость по математике; при нарушении слухового анализатора возникают грубые ошибки письма. Олигофренопедагог должен владеть методиками диагностики локальных поражений. Они подробно описаны в книге А. Р. Лурия «Высшие корковые функции человека».[20]

В-третьих, олигофренопедагог, овладевший методиками экспериментальной патопсихологии, может оказаться полезным помощником детского врача-психоневролога в случаях трудной диагностики заболевания психики ребенка. Такая работа может им проводиться и в стенах школы или интерната, и в порядке единичных консультаций.

Но чаще всего, разумеется, патопсихологический эксперимент используется во время работы комиссий по отбору детей во вспомогательные школы.

В ряде пособий, адресованных участникам медико-педагогических комиссий, занимающихся отбором детей во вспомогательные школы, описаны многие приемы экспериментально-психологического исследования детей. В упоминавшейся выше работе содержатся не только описания приемов экспериментально-психологических исследовании, но и четкие правила интерпретации экспериментальных данных, облегчающих работу психолога при составлении заключения для медико-педагогической комиссии.

Не только участники комиссий, но и каждый олигофренопедагог должен понимать смысл таких экспериментально-психологических исследований.

Всякое свойство ума, характера, различных психических процессов ребенка представляет собой сложное образование генез которого не может быть приравнен к генезу соматических признаков. Оно более сложно. Происхождение свойств характера, ума и психических признаков зависит от воспитания. Тем более понято, что результат экспериментального исследования психики ребенка не следует рассматривать как выражение генетически предопределенных признаков; эти результаты, т. е. успех выполнения разных заданий, должны быть не «сосчитаны», а подвергнуты углубленному психологическому анализу. Должно быть выявлено происхождение тех свойств ребенка, которые обнаружены экспериментально.[25,c.63]

В настоящее время наиболее распространенной батареей тестов, предназначенной для измерения умственных способностей, является батарея Д. Векслера. Этот автор отобрал из психологических методик всех стран наиболее распространенные, провел их апробацию на большом количестве американских школьников и опубликовал таблицы, по которым экспериментатор может установить интеллектуальный коэффициент ребенка, подростка, а также взрослого.

Недопустимо при исследовании психически неполноценных детей чрезмерно стандартизировать условия исследования и ограничивать ребенка во времени.

При оценке результатов эксперимента главными являются качественные показатели. Эти показатели свидетельствуют о способе выполнения заданий, о типе и характере ошибок, об отношении ребенка к своим ошибкам и критическим замечаниям экспериментатора.

Разумеется, эксперименты, которые проводятся с психически больными или глубоко отсталыми детьми, заведомо не могут быть столь точными и безупречным , как это имеет место при исследовании нормальных детей. Умственно отсталые дети не только нарушают порядок работы, предусмотренный инструкцией, но иногда и вовсе действуют не так, как должно: играют с пособиями, вместо того чтобы раскладывать их соответствующим образом, прячут их в карманы, выполняют действия, прямо противоположные тем, которые их просят выполнить.

Однако все эти не соответствующие инструкции действия не следует рассматривать как срыв эксперимента. Они представляют собой ценный экспериментальный материал, который может оказаться продуктивным и важным при условии, если все, что происходило во время эксперимента, было тщательно запротоколировано.

Совершенно недопустимо вести эксперимент без протокола;

протокол - это душа эксперимента. Даже если высказывания ребенка записываются с помощью магнитофона, протокол все равно следует вести. Ведь нужно записать, как действовал ребенок, каковы были его эмоциональные реакции и т. д. Для каждой экспериментальной методики существует своя особая форма протокола.

В любой протокол записываются действия ребенка и его речевые реакции. Кроме того, в них должны быть отражены вопросы, критические возражения, подсказывающие реплики, прямые разъяснения, а также и то, как ребенок принимает эту помощь (сразу ли спохватывается и исправляет ошибки, оспаривает или принимает возражения). Каждый эксперимент должен дать объективные данные, которые могут быть подтверждены при его проведении другими людьми и с помощью каких-либо иных, контрольных опытов.

Однако олигофренопедагогу приходится пользоваться методиками экспериментально-психологического исследования не только для дополнения данных отборочных комиссий. Иногда надо обследовать ученика вспомогательной школы, у которого предполагается то или иное психическое заболевание. В других случаях олигофренопедагога могут попросить высказать свое мнение об ученике массовой школы, который в V или даже VII классе стал неудовлетворительно учиться. При этом обнаружилось, что он не усвоил программу предшествующих классов. Кроме того, неизвестно, как и где его надо обучать в дальнейшем. Выявилось, что программу предшествующих лет он не знает, нового не усваивает, и как организовать его дальнейшее обучение, решить трудно.

Реальные обстоятельства довольно часто ставят перед учителем вспомогательной школы задачи, которые нужно решать, пользуясь различными экспериментальными методиками, например при необходимости давать выпускникам советы в отношении выбора места работы. Поэтому олигофренопедагог должен знать экспериментальные методики разного типа, разной трудности и уметь правильно истолковывать результаты экспериментов.

Как и всякий эксперимент, психологический эксперимент неизбежно происходит в равных и несколько искусственных условиях. Равенство условий вовсе не тождественно бессмысленной стандартизации исследования. Во время выполнения задания ученику можно и нужно оказывать помощь. То, как он принимает эту помощь и каких достижений может при этом добиться, как раз и является одним из наиболее интересных показателей исследования.(См. Приложение 2)

**2.2 Нарушения тактильного восприятия**

Нарушениями тактильного восприятия в большей мере, чем психологи, занимаются медики. Благодаря изучению пациентов клиник, перенесших травмы мозга, удалось установить, какие отделы коры отвечают за осуществление тактильного восприятия.

Нижнетеменной синдром возникает при поражении тех постцентральных областей коры, которые граничат с зонами представительства руки и лица в 1, 2, 3-м, а также в примыкающих к ним 39-м и 40-м полях. При этом происходит нарушение сложных форм тактильного гнозиса, известное под названием астереогноза, или тактильной предметной агнозии. Это нарушение способности воспринимать предметы на ощупь, невозможность интегрировать тактильные ощущения, но Нижнетеменной синдром, помимо гностических кожно-кинестетических нарушений, включает в себя еще две группы симптомов: а) речевые нарушения, связанные с расстройствами кинестетической основы речи - речевые кинестезии, что приводит к появлению афферентной моторной афазии и б) нарушения произвольных движений и действий, имеющие ту же основу - кинестетические расстройства, что приводит к появлению кинестетической апраксии.

При поражении верхней теменной области коры мозга, примыкающей к той части первичной сенсорной коры кожно-кинестетического анализатора, куда проецируется информация, поступающая от разных частей тела, наблюдается другая клиническая картина. В этих случаях чаще всего возникают симптомы нарушения «схемы тела» (или соматоагнозия), т.е. расстройство узнавания частей тела, их расположения по отношению друг к другу. Обычно больные плохо ориентируются в одной (чаще левой) половине тела (гемисоматоагнозия), что сопровождает поражение правой теменной области мозга. Больные игнорируют левые конечности, иногда как бы «теряют» их. При этом часто возникают ложные соматические образы (соматопарагнозия) в виде ощущений «чужой» руки, увеличения, уменьшения частей тела (руки, головы), удвоения конечностей и т.п. Таким образом, при поражении теменных отделов мозга существуют четкие латеральные особенности нарушений тактильных функций. Нижнетеменной и верхнетеменной синдромы поражения левого и правого полушарий мозга различны. Предметная тактильная агнозия (астереогноз), пальцевая агнозия и соматоагнозия более грубо выражены при поражении правого полушария мозга, чем левого. Тактильная алексия чаще связана с левосторонним поражением теменной коры (у правшей).[28,c. 94]

Можно сделать вывод, что диагностикой тактильного восприятия у умственно отсталых детей исследователи занимаются недостаточно. Это малоизученный вопрос в области психологии и требует своего развития и дальнейшего изучения. Достаточно полно вопрос освещён и изучен нейропсихологами в случае паталогий мозга.[13,c.74]

**Глава 3. Практические методы развития тактильной сферы у детей с умственной отсталостью**

**.1 Коррекция тактильного восприятия у умственно отсталых детей**

Учитель должен учитывать недостаточность восприятия учеников с умственной отсталостью на уроках, иначе учебный материал будет усваиваться ими неправильно и в неполном объеме.

Дети, которые начинают учебу во вспомогательной школе имеют очень разный уровень сформированности восприятия. Среди них могут быть такие, которые даже не различают предметы по цвету, форме, величине, плохо ориентируются в пространстве, не владеют перцептивным действием. А у других учеников свойства восприятия могут быть более-менее удовлетворительными. Поэтому на этапе приспособления к дефекту необходимо провести диагностику индивидуальных особенностей восприятия каждого ученика и на этой основе определить пути и средства коррекции.[27]

Собственно коррекция недостатков восприятия осуществляется путем его подчинения мышлению и речи. Благодаря этому в период пропедевтики ученики усваивают понятие наверху, внизу, справа, слева и тому подобное. им предлагают такие упражнения: назвать предметы, которые размещены наверху, над тобой, внизу, справа от тебя, слева; сказать, где находится определенный предмет; показать на листе его левую, правую, верхнюю, нижнюю части, расположить на нем в определенном порядке предметные картинки, буквы, цифры и др.

Важно довести до сознания учеников относительность направлений пространства, ведь, если человек вращается, то те предметы, которые были от него слева, могут очутиться справа.

Учеников следует научить четко различать свои левую и правую руки. Если у ребенка закрепленная привычка брать ложку, ручку, карандаш в правую руку, ему для определения правой и левой сторон можно предложить представить себя за обеденным столом и показать руку, которая держит ложку. Эта рука и будет правой, а другая - левой. Другой способ сформировать умение различать левую и правую руки - обозначить одну из них лентой или браслетом.

Спустя некоторое время, по мере закрепления навыка, браслет можно снять, а для определения правой стороны предлагать ребенку представлять, на какой руке он был.

Детей приучают к упорядоченному обследованию объектов слева направо, при этом акцентируют внимание не только на выделении элементов, но и на способе и месте их соединения. Это важно для предотвращения зеркального письма. Детям показывают элементы букв, порядок их написания и особенности соединения, сравнивают буквы с подобными элементами но разным их пространственным расположением.

Формирование восприятия цвета проходит в такие этапы:

) различение цветов;

) опознавания цветов;

) названия цветов;

) обобщения представлений о цвете как признаке предметов.

На первом этапе сначала учат различать два цвета. Лучше всего начинать с ахроматичных - белого и черного. Для этого используют предметы, которые отличаются лишь по этому признаку. Например, это могут быть разноцветные, но одинаковые по форме и размеру игрушки (кубики, машинки и тому подобное) или геометрические фигуры (квадраты или круги).

Ребенку предлагают четыре круга: два белого цвета и два - черного. Взрослый берет в руки черный квадрат и просит: "Дай мне такой же". Если ребенок ошибается, ему показывают, как это надо было сделать. После того, как достигнуто безошибочное выполнения задания, предлагается разложить на группы по признаку белого или черного цвета однородные предметы, а потом и разнородные.

Необходимо, чтобы ребенок научился различать эти цвета не только между собой, но и дифференцировать их от других. Поэтому дальнейшее осложнение задания сводится к классификации однородных, а позже и разнородных предметов на три группы: 1) предметы белого цвета; 2) предмета черного цвета; 3) предметы, которые являются не белыми и не черными.

Во время учебы педагог постоянно называет цвета, которыми оперирует. Это дает возможность перейти ко второму этапу, на котором ребенка просят показать квадрат белого цвета, квадрат черного цвета, предметы белого и черного цветов. На третьем этапе ребенок должен активно овладеть названиями цветов и научиться отвечать на вопрос: "Какого цвета этот предмет"?

Следует заметить, что при формировании восприятия цвета ребенок должен усвоить не только их названия, но и само понятие цвет. Ребенок должен знать, что белый, черный - это цвета предмета, и уметь сказать, что бывает черным, а что - белым. Таким образом, на четвертом этапе в словарь ребенка вводится три понятия: цвет, черный, белый, которые он должен уметь правильно и активно использовать в собственной речи.

Убедившись в прочности усвоения этих понятий, можно переходить к изучению следующего цвета, например, красного. К набору из белых и черных квадратов добавляют еще и красные, и описанные этапы повторяются. Изучение каждого нового цвета требует все меньше времени.

Формирование восприятия формы начинается с того, что внимание детей привлекают к объектам, одни из которых имеют постоянную форму, а другие, например, жидкость, пластилин, воск, такой формы не имеют.

Осознание этого факта достигается путем выполнения соответствующих практических действий, направленных на изменение формы объектов с разными свойствами. Следующим этапом является различение объемных и плоских предметов. Детям предлагают выполнить с ними определеные практические действия (например, обнять руками, накрыть тканью мяч и обруч, коробку и лист бумаги) и описать вербально результаты этих действий. Таким образом определяются признаки отличия между плоскими и объемными предметами.

Дальше с детьми можно рассмотреть линии разного характера (вертикальные, горизонтальные и косые; прямые, ломаные и кривые; замкнутые и незамкнутые и тому подобное), а также углы. Дети должны находить углы у разных объектов и обводить их рукой, рисовать линии и углы на бумаге. После закрепления представлений об углах можно переходить к изучению плоских и объемных геометрических форм. Необходимо объяснить, что названия геометрических фигур часто определяются количеством углов. Рассматриваются и строятся в треугольник, четырехугольник и т. д.

Осуществляется классификация фигур по форме. Относя ту или другую фигуру к определенной категории, ребенок должен обосновать свое решение, на образец: "Это треугольник потому, что он имеет три угла и три стороны".

Плоские и объемные фигуры стоит усваивать попарно - куб и четырехугольник, пирамида и трапеция, круг, пуля, цилиндр и конус, сравнивая их между собой, определяя общее и отличное. Следующим шагом является дифференциация четырехугольников на параллелограммы (квадрат, прямоугольник, ромб) и трапеции.

Для закрепления усвоенного детям предлагают классифицировать предметы или их изображения за формой. Учеников также учат одни и те же объекты разложить сначала по цвету, а потом по форме; чертить плоские геометрические фигуры, изготовлять из разного материала объемные, отвечать на вопрос: "Какой предмет по форме"?, "Какой предмет по цвету"?. Кроме названий разнообразных геометрических фигур, к активному словарю учеников вводится понятие форма.

Коррекция недостатков восприятия размеров и величины осуществляется в непосредственной практической деятельности, направленной на измерение. Сначала детям предлагают сравнить размеры путем наложения разнообразных предметов; формируются представления о таких понятиях, как более широкий - уже, самый высокий - более низкий, более длинный - более короткий, более толстый - более худой.

Обращается внимание детей на относительность этих понятий, ведь объект может быть больше относительно одного предмета и меньше - относительно другого. К сознанию учеников передаётся, что предмет может быть в то же время длинным и узким или коротким и широким. Дальше детей учат измерять предметы с помощью разнообразных мерок. Ученикам предлагаются упражнения на тренировку глазомера, на образец: расположение однородных предметов от наибольшего к наименьшему; определение места предмета в ряду однородных предметов в зависимости от его размеров.

Учеба грамоте является невозможной, если у учеников оказывается недостаточно сформированным фонемный слух. Для его развития используются разнообразные логопедические упражнения, в частности: повторение слогов, которые содержат близкие по звучанию звуки, дифференциация этих звуков в словах и тому подобное.

Следовательно, основным средством коррекции недостатков восприятия является организация практической деятельности, с помощью которой ребенок совершенствует перцептивные действия, а также выделяет определенные признаки окружающего мира. Условием коррекционного эффекта практических действий является использование словесного объяснения их результатов самим ребенком. Большое значение в этом процессе приобретает обогащение пассивного и активного словаря ребенка словами, которые помечают воспринятые характеристики предметов.

У некоторых учеников вспомогательной школы наблюдаются более грубые, сравнительно с другими одноклассниками, нарушения тех или других видов и свойств восприятия. Такие дети требуют дополнительных коррекционных занятий с психологом.[27]

**.2 Школа Монтессори**

Можно сколько угодно рассказывать ребенку о том, что виноград бывает кислым и сладким, что сорт "дамские пальчики" отличается от сорта "киш-миш", но все это будет плохо усвоено ребенком до тех пор, пока он сам не прикоснется пальчиками к глянцевым, наполненным соком плодам винограда и не попробует его на вкус. Чем тоньше тактильные ощущения ребёнка, тем точнее он может сравнить, объединить или различить окружающие его предметы и явления, то есть наиболее успешно упорядочить мышление. Мария Монтессори считала, что среди многих участвующих в восприятии предмета чувств надо изолировать одно-единственное, чтобы процесс упорядочивания мышления происходил наиболее успешно. Она предлагала детям несколько специальных дидактических материалов, в которых требовалось сравнить какие-нибудь очень похожие предметы с одним отличием. Из этих предметов надо было выстраивать сериационные ряды, находить им пары. В некоторых случаях следовало закрыть глаза, если речь шла, например, о работе с шершавыми табличками, звонками, тепловыми или весовыми табличками. Внимание ребенка фокусируется именно на том изолированном чувстве, которое упражняется. Это явление хорошо знакомо нам, взрослым, например, когда мы слушаем музыку и хотим сосредоточиться на мастерстве ее исполнения: мы невольно прикрываем глаза, как бы изолируя слух. Так же и у детей: чтобы лучше ощутить гладкую или шероховатую поверхность, можно предложить им закрыть глаза, проводя по этой поверхности рукой. Тактильное чувство будет в таком случае утончаться само собой.[31,c.38]

Тактильная дорожка*.*Ее устраивают прямо на полу. По кругу рассыпают гладкие камушки (гальку), солому, чистый песок, комочки бумаги, зернышки овса, кладут махровую ткань, куски меха, деревянные дощечки и пр. Детям предлагают пойти в ванную комнату, снять обувь, облить теплой водой ноги и вытереть их насухо. Каждый, кто это уже сделал, становится босиком на шершавую дорожку и медленно идет по ней, стараясь не сойти в сторону. Звучит тихая музыка. Можно расставить руки в стороны для равновесия. Ступни ног чувствуют шершавые и гладкие участки дорожки. Дети стараются двигаться красиво, грациозно. Незаметно для себя они тренируются координировать движения, концентрируют внимание, учатся владеть своим телом.

Разумеется, такую дорожку можно сделать и на улице, во дворе. Собственно, и делать-то ее специально не обязательно. Просто разрешать детям летом как можно чаще бегать босиком по траве, песку, влажной глине, речной или морской гальке. Поскольку центры тактильных ощущений в головном мозге расположены рядом с центрами речевого развития, то для развития речи тренировка ступней ног имеет ничуть не меньшее значение, чем тренировка пальцев рук. То есть, путешествуя по шершавой дорожке, ребенок незаметно развивает свою речь.

Домашняя песочница. Тактильное чувство хорошо развивается, когда руки ребенка свободно ощупывают маленькие и большие предметы. Не менее полезно пересыпать руками песок, строить из него каналы, горки, дороги. Во многих детских группах М. Монтессори ставят специальную большую коробку на подставке, в которую насыпают песок. Конечно, в летнее время дети играют в песочнице во дворе. Например, весь уличный городок для ребятишек в Мюнхенском детском центре (Германия) представляет собой одну большую песочницу, заполненную чистым мелким песком и огороженную низеньким заборчиком. По этой песочнице можно бегать босиком, прыгать, строить в ней замки, прокладывать дороги и настоящие тоннели. Когда идет дождь, песочницу специально прикрывают огромной клеенкой, чтобы песок не намокал. Оказывается, и самая обыкновенная дворовая песочница требует заботы и внимания взрослых. Мешочки с зерном. Одно из любимых детских упражнений на развитие тактильных ощущений - раскладывание полотняных мешочков с зерном. Мешочки шьют небольшого размера, например, 5х10 см из льняного полотна, до половины заполняют различным зерном и зашивают со всех сторон. Обычно делают 4-5 одинаковых пар мешочков: два мешочка с гречкой, два - с пшеницей, два - с рисом, два - с пшеном и т. д. Можно сшить 4 синих мешочка и 4 белых. Задача ребенка - на ощупь подобрать пару мешочков с одним и тем же зерном.

Шершавый коврик "Правая и левая рука". Он висит низко на стене около входа в рабочую комнату группы Монтессори так, что каждый ребенок может запросто приложить к нему свои ладошки. На гладкое матерчатое полотно коврика пришиты шерстяные детские перчатки с разноцветными пальчиками. Над одной из них прикреплена надпись: "ПРАВАЯ", а над другой - "ЛЕВАЯ". Дети прикладывают свои ладони к перчаткам и запоминают названия рук.

Такие же перчатки с разноцветными пальчиками лежат и в корзинке в рабочей комнате. А рядом с ними - таблички с названиями пальцев: "Большой", "Указательный", "Средний", "Безымянный", "Мизинец". Обратная сторона табличек выкрашена в цвет, соответствующий цвету пальчика перчатки. Это позволяет ребенку самостоятельно проверить, правильно ли он разложил таблички. Если дети еще не умеют читать, слова-названия будут осваиваться ими на интуитивном уровне. Ребенок может надеть перчатку на руку и назвать пальчики, загибая их один за другим. Лоскутки.М. Монтессори так описывала презентацию этого материала: "Среди наших дидактических материалов имеется хорошенький шкафчик из папки, в ящичках которого разложены прямоугольные кусочки различных материй: бархат, сатин, шелк, ситец, полотно и т. п. Мы предлагаем ребенку потрогать каждый из этих кусочков, произнося соответствующее название и добавляя несколько определений качества, как "грубый", "тонкий", "мягкий". Затем подзываем ребенка и сажаем его за один из столиков, откуда его могут наблюдать сверстники; завязываем ему глаза и даем ткани одну за другой. Он их трогает, поглаживает, мнет между пальцами и говорит: "Это бархат"; "Это тонкое полотно"; "Это грубое сукно" и т. п. Это упражнение возбуждает всеобщий интерес. Когда мы даем ребенку какой-нибудь предмет, например, лист атласной бумаги, наше маленькое собрание трепещет в ожидании его ответа". Фигурки Равиццы. Эти фигурки названы по имени госпожи Алессандрины Равиццы, жившей во времена Марии Монтессори в Милане. Они представляли собой плоские деревянные фигурки, вырезанные по контуру, разрисованные с двух сторон красками и поставленные на "ножку". Это были маленькие деревья, домики, зверушки, предметы домашнего обихода. Ребенок доставал фигурки из коробки, рассматривал их, ощупывал по контуру и складывал в небольшую корзиночку. Наставница накрывала корзиночку платком и предлагала ребенку, не подглядывая, а лишь ощупывая предметы, достать из нее, например, домик или деревце. Детей просили "интерпретировать" игрушку, то есть рассказать о ней, что им известно. М. Монтессори писала, что игрушки Равиццы - это своеобразный мостик, постепенно ведущий ребенка к умению наслаждаться формой и краской. В России игрушки Равиццы назывались бирюльки. Их обычно вырезали из мягкого дерева, березы или сосны, и делали не плоскими на ножке, а объемными. И раскрашивали их не всегда. Разные российские губернии славились особой формой бирюлек и специфическим их набором. Для бирюлек делали специальную берестяную или деревянную коробочку. Но чаще всего их клали в полотняный мешочек с завязкой. С бирюльками дети играют по-разному, но одной из любимых игр всегда была именно такая, как и с фигурками Равиццы. Их складывали в волшебный мешочек, ребенок опускал в него ручку, ощупывал бирюльки и по просьбе взрослого доставал одну из них. Игра усложнялась, если игрушек в мешочке становилось все больше. Часто, особенно если фигурки были раскрашены, требовалось немало усилий, чтобы отличить одну бирюльку от другой: многие детали не прощупывались, так как были лишь нарисованы. Бирюльки незаметно развивали в ребенке внимательность, абстрактное мышление, умение сопоставить тактильное и зрительное восприятие.

**Заключение**

У умственно отсталых детей чаще, чем у нормально развивающихся, имеют место нарушения восприятия различной модальности и, соответственно, тактильного восприятия.

Имеются экспериментальные данные относительно тактильного восприятия умственно отсталых детей. Были обнаружены пассивность и недостаточная целенаправленность осязательной деятельности школьников и младших и старших лет обучения, асинхронность и несогласованность движений их рук, импульсивность, поспешность, недостаточная сосредоточенность всей деятельности и, соответственно, большое количество ошибок при распознавании объектов. Установлено, что объемные изображения предметов ученики узнают с большим успехом, чем плоскостные.

Умственно отсталые школьники обычно удовлетворяются первым распознаванием объекта, которое основано на одном-двух неспецифических признаках, и не делают дополнительных попыток проверить правильность своего решения.

Для умственно отсталых детей характерно своеобразное узнавание объектов и явлений. Они склонны отождествлять в некоторой мере сходные предметы.

Все виды ощущений и восприятия при олигофрении характеризуются замедленностью, диффузностью, недиференцированностью вследствие снижения подвижности и иррадиации нервных процессов.

При изучении тактильного восприятия умственно отсталых детей главными являются качественные показатели. Эти показатели свидетельствуют о способе выполнения заданий, о типе и характере ошибок, об отношении ребенка к своим ошибкам и критическим замечаниям экспериментатора.

Разумеется, эксперименты, которые проводятся с психически больными или глубоко отсталыми детьми, заведомо не могут быть столь точными и безупречным , как это имеет место при исследовании нормальных детей. Умственно отсталые дети не только нарушают порядок работы, предусмотренный инструкцией, но иногда и вовсе действуют не так, как должно. Следовательно, изучать особенности тактильной сферы необходимо с учётом индивидуальных особенностей детей.

Изучаемые дефектологами процессы развития аномальных детей весьма разнообразны. Причина этого многообразия не только в особенностях центральной нервной системы. Она обусловлена также и разными механизмами компенсации отклонений в развитии. Олигофренопедагог должен уметь способствовать успешной компенсации отклонений в развитии и предупреждать случаи декомпенсации.

**Список литературы**

1. Ананьев Б.Г., Веккер Л.М., Ломов Б.Ф., Ярмоленко А.В. Осязание в . процессах познания и труда, М., 1959

. Ананьев Б.Г. Теория ощущений, Л., 1961

. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., Яблокова Л.В. Нейропсихологический подход и профилактика трудностей обучения: методы развития навыков программирования и контроля. // Школа здоровья. 1995, №

. Ахутина Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе. -Международная конференция памяти А.Р.Лурия. Тезисы докладов. М., 1997

. Бабаджанова Н.Р. Комплексная методика оценки функций кожно-кинестетической системы, "Вопросы психологии". 1982, № 2

. Бабаджанова Н.Р. Исследование тактильного чувства формы при очаговых поражениях теменных долей мозга В кн. "Тезисы VI съезда общества психологов СССР", М., 1983

. Бабаджанова Н.Р. Изучение тактильной функции у больных с поражением теменных областей левого и правого полушарий мозга -В кн. "Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга", М., 1986

. Виноградова А.Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Дефектология",

М., 1985. - 144 с.

. Гавердовская П.Ю. Особенности тактильной сферы детей, больных шизофренией. Дипл. работа (науч. рук. Зверева Н.В.), МГУ. 1999.

. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу «Общая психология".- М., 1987.

. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка. - М., 1986.

. Зверева Н.В., Журавлева Е.А. Экспериментальный подход к исследованию тактильной сферы у здоровых и больных шизофренией детей. //Вестник Московского университета, серия 14, Психология, 1998, № 3

. Зверева Н.В., Каримулина Е.Г Исследование тактильной сферы в психологии. /.Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1997, № 2

. Зинченко В.П., Ломов Б.Ф., Рузская А.Г. Сравнительный анализ осязания и зрения, Сообщение 1, О так называемой симультанности восприятия, Доклады АПН РСФСР, 1959, № 5

. Каффеманас Р.Б. Исследование осязательного восприятия аномальных детей. // Дефектология. 1988, № 2

. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников, М., 1997

. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М: изд-во МГУ, 1985

. Ломов Б.Ф. Кожная чувствительности и осязание. // В сб. Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М., 1982

. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989

. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М., 1962 и М., 1969

. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. Москва-Воронеж, 1997

. Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьников. -М., 1994

. Отстающие в учении школьники (Проблемы психического развития). // Под ред. Калмыковой З.И., Кулагиной И.Ю. М., 1986

. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника.- М., 1985.

.Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения в клинике. - М., 1970.

. Сборник «Новое в учении об апраксии, агнозии, афазии» М., 1934

. Семаго Н.Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития. // Дефектология. 2000, № 1

. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. М., 1983

. Структурно-функциональная организация развивающегося мозга. / Под ред. О.С.Адрианова и Д.А.Фарбер. М., 1990

. Фишман М.Н. Электрофизиологический анализ состояния мозга детей с трудностями в обучении. // Дефектология. 1999, № 5

. Хилтунен Е. Уроки на корточках. Книга о воспитании детей в духе педагогики Марии Монтессори. М., 1998

. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий. М., 1997

. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект, М., 1995

. Эллнеби И. Право детей на развитие, М., 2007