О. Е. Шаповалова

ВООБРАЖЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Статья посвящена изучению особенностей воображения младших школьников с нарушением интеллекта. В отличие от других психических процессов, воображение при умственной отсталости изучено мало. Обобщаются имеющиеся в науке данные, характеризующие воображение таких школьников, и приводятся результаты экспериментального изучения с использованием оригинальных, авторских методик. Рассматриваются такие особенности воображения учащихся, как инертность, слабая активность, взаимосвязь с другими познавательными процессами.

Ключевые слова: воображение, умственная отсталость, младшие школьники.

O. Shapovalova

IMAGINATION OF MENTALLY RETARDED YOUNGER PUPILS

The article is devoted to the study of the characteristics of imagination of younger pupils with intellectual disabilities. Unlike other mental processes, imagination with mental retardation is poorly understood. Summarizes the available scientific data describing the imagination of such pupils, and the results of an experimental study using the original author's methods. We consider the inactivity of imagination of pupils, its relationship with other cognitive processes.

Keywords: imagination, mental retardation, younger pupils.

Вопросы, касающиеся социальной адаптации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, сегодня выходят за пределы задач специального образования и рассматриваются в числе приоритетов государственного значения. Наиболее представительную в количественном отношении группу таких детей составляют учащиеся с нарушением интеллекта (умственно отсталые). Как показывают работы Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, С. Д. Забрамной, В. И. Лубовского, В. Г. Петровой, Ж. И. Шиф и др., их развитие заметно отличается от нормы. Оно характеризуется замедленным темпом, слабой познавательной активностью, низкой работоспособностью, затрудненным становлением высших психических функций, что обусловлено органическим поражением центральной нервной системы [6].

Отмечая преимущественное значение снижения познавательной деятельности, специалисты в то же время подчеркивают, что при умственной отсталости также страдают эмоциональная, волевая и мотивационная сферы психики. Все это искажает психическое отражение, замедляет процесс усвоения социального опыта, оказывая при этом негативное влияние на становление личности и ее взаимодействие с окружающим миром [9], [11].

Вне зависимости от типа развития ребенка, одним из наиболее важных компонентов его отражательной деятельности является воображение, под которым понимается создание новых образов на основе переработки имеющихся представлений и впечатлений. Будучи тесно связано со всеми познавательными процессами, воображение, как и мышление, представляет собой форму обобщенного и опосредованного познания. В нем также находят отражение потребности, переживания и отношения личности.

В отличие от восприятия, памяти и мышления, воображение при умственной

отсталости изучено явно недостаточно. Работы И. Л. Баскаковой, Л. С. Выготского, Г. М. Дульнева, С. Д. Забрамной, В. И. Лубовского, М. М. Нудельмана, В. Г. Петровой, С. Я. Рубинштейн, В. Н. Синева, Ж. И. Шиф и др., характеризующие познавательную деятельность школьников с нарушением интеллекта, дают лишь общее представление об их воображении. Как и другие психические процессы при умственной отсталости, оно недостаточно активно, инертно, плохо поддается произвольной регуляции [2], [8].

Создаваемые образы примитивны и зачастую стереотипны. Такие школьники не всегда могут подчинить свои действия поставленной задаче, поскольку низкий уровень развития воображения не позволяет им предвидеть конечный результат. По той же причине заметно снижена творческая составляющая любого доступного им вида деятельности. Недоразвитие воображения также связывают с некоторыми отклонениями в поведении учащихся с нарушением интеллекта от социально приемлемых норм. Потому что оно лишает их возможности «поставить себя на место другого человека» и мешает прогнозировать последствия, которые могут иметь те или иные необдуманные поступки, как для совершившей их личности, так и для окружающих людей.

И. А. Грошенков подчеркивает узость и бедность тематики продуктов изобразительной деятельности таких школьников [3]. В процессе рисования на свободную тему у одних детей получаются просто геометрические фигуры, буквы и цифры, которые они недавно выучили, другие многократно повторяют изображение какого-либо предмета (снежинки, звездочки и др.), а третьи используют графические штампы (заученное воспроизведение дома, дерева, солнца и др.). Эту особенность проявления воображения в изобразительной деятельности умственно отсталых учащихся показало и наше исследование [12]. При разработке психолого-педагогических характеристик мы провели с ними рисуночный тест «Дерево». Все рисунки, если не считать мелких отличий чисто технического характера, выглядели почти одинаково, и потому не имели никакой диагностической ценности. Отметим, что работа проводилась в индивидуальной форме, школьники не видели продуктов творчества друг друга, и не могли их копировать. Но, как выяснилось, несколько последних уроков рисования учитель посвятил природе, в том числе изображению осеннего дерева, что и послужило источником вдохновения для наших испытуемых.

Г. С. Родионова обращает внимание на взаимосвязь воображения и речи [7]. Она пришла к выводу, что общее недоразвитие речи, даже при сохранном интеллекте, оказывает негативное влияние на развитие воображения детей, что проявляется в снижении оригинальности и эмоциональной насыщенности как вербальных, так и наглядных образов, в нарушении их целостности и осмысленности. На воображение умственно отсталых школьников своеобразие их речевого развития оказывает еще более заметное влияние. Крайне бедный словарный запас побуждает детей пользоваться привычными шаблонами, а нарушения грамматического строя речи лишают созданные ими вербальные образы яркости и выразительности. Что же касается наглядных образов, то зачастую их содержание тоже становится понятным лишь благодаря словесному пояснению, ведь изобразительная техника у большинства таких школьников оставляет желать лучшего.

О. В. Боровик пишет о том, что у школьников с нарушением интеллекта и воссоздающее, и творческое воображение проявляются на низком уровне, слабо сформированы его структурный и операционный компоненты. Рисунки и рассказы таких детей зачастую включают стереотипные образы, которые имеют слабую, и нередко негативную эмоциональную

насыщенность, не всегда соответствуя заданной тематике. Лишь у некоторых учащихся отмечаются элементы собственного творчества, работы остальных испытуемых выполнены на исключительно репродуктивном уровне [1].

Мы предлагали 45-ти умственно отсталым учащимся 1–3 классов придумать смешное окончание сказки, начинающейся словами «Пошла девочка в лес и заблудилась…». Большинство придуманных школьниками историй оказались несмешными, незавершенными, бессюжетными и при этом очень короткими. А около 25% из них к тому же включали элементы агрессии и насилия: «…на нее напал волк, но она его лопатой по голове бабахнула, у него соскочила шишка, и он убежал», «…и встретила она там волка, взяла его и привязала за хвост на дерево. Бабушка увидела, что волк на дереве висит, и поняла, что это ее внучка заблудилась», «…шла она, шла, и как ударится головой о дерево», «…а навстречу ей змея, и говорит: "Девочка, а я тебя укушу", а девочка взяла и сама змею укусила и выбросила», «…захотела она есть, увидела мухоморы и наелась. Подходит к ней волк, напал и съел. Отравился и умер» и т. д. [10]. Отметим, что мы придали высказываниям испытуемых грамматически правильную форму.

Особую форму непроизвольного, пассивного воображения представляют сновидения. Как показывает исследование Е. А. Колотыгиной, дети с нарушением интеллекта чаще своих нормально развивающихся сверстников видят неприятные, страшные сны, которые олицетворяют угрозу, жестокое обращение, безысходность и отчаяние. А их приятные сновидения в основном отражают школьные и семейные праздники, или другие события, связанные с повышенным вниманием окружающих людей к собственной персоне и с получением от них подарков [4].

Мы также задавали младшим умственно отсталым школьникам вопросы о сновидениях. Большинство отвечало, что спят они крепко и снов почти не видят. А если что-то и снится, то быстро забывается. Лишь немногие учащиеся говорили, что помнят, как во сне «с кем-то дрался, победил», «моя собака умела говорить», «у меня были длинные волосы и красивое платье», «я махал руками и летал» и др. При этом никто не рассказывал о снах с продолжительным, развивающимся сюжетом. Некоторые школьники отмечали, что иногда им снятся нехорошие (страшные, противные, злые и др.) сны, от которых хочется «психовать» или плакать. Но никто из них не смог внятно пересказать содержание такого сна, обозначалось лишь его общее направление: «от кого-то убегал», «не могла выйти из комнаты», «меня ругали», «украли всю одежду» и др. По словам испытуемых, после пробуждения от неприятного переживания не оставалось ни следа. Таким образом, тенденция к переживанию во сне преимущественно негативных эмоций в ответах наших испытуемых не проявилась.

В. К. Кузьмина [5] считает, что негативная эмоциональная окраска продуктов воображения, как и эгоцентрическая направленность фантазий, особенно характерна для тех умственно отсталых школьников, которые склонны к конфликтному, отклоняющемуся от нормы поведению. По ее мнению, лживость и фантазерство с непременным отведением себе центральных ролей в собственных вымыслах — это не компенсаторное, защитное приспособление, а всего лишь проявление утилитарных, эгоистических установок.

Целью данного исследования стало изучение особенностей воображения учащихся с нарушением интеллекта на этапе начального обучения, когда, как известно, оно оказывает наиболее сильное влияние и на познавательную деятельность, и на развитие личности в целом. Выборку испытуемых составили 47 младших школьников (26 учащихся 1–2 классов и 21 учащийся 3–4 классов). При активном участии воспита-

телей, учителей и студентов мы на протяжении учебной четверти наблюдали за проявлениями творческого и воссоздающего воображения детей на уроках и во внеурочной деятельности. Кроме того, были задействованы две специально разработанные методики: «Что можно сделать» и «Кукла, стакан, табурет».

Наблюдение подтвердило имеющиеся в науке данные о слабости и творческого, и воссоздающего воображения у младших школьников с нарушением интеллекта. Так в учебной деятельности проявление воображения у них зачастую сводилось к попыткам при воспроизведении вербального материала восполнить пробелы в памяти всевозможными привнесениями. То же самое отмечалось при пересказе текущих событий, кинофильмов. С инертностью и низким уровнем развития воображения мы связываем и трудности, которые у наших испытуемых вызывали задания, предполагающие соблюдение последовательности чередования событий и ориентацию на причинно-следственные связи.

Как выяснилось, большинство младших школьников с нарушением интеллекта не могут не только изобразить своего учителя, воспитателя, кого-то из членов семьи, но даже воссоздать их внешний облик в словесной форме. Это подчеркивает обусловленность воссоздающего воображения нарушением целостности и осмысленности восприятия.

Мы неоднократно наблюдали проявление негативной и эгоцентрической направленности воображения учащихся. Например, они легко придумывали друг для друга дразнилки и обидные прозвища, часто хвастались несуществующими достижениями, а в ситуации ссоры охотно пугали сверстников вымыслами типа «вот мой папа (брат, дядя, сосед) возьмет дубину…». Во время беседы с педагогом по поводу того или иного неприятного происшествия (ссора, драка, кража, порча чужого имущества и др.) некоторые школьники сильно преувеличивали степень ответственности других участников, а свою роль характеризовали как нейтральную, или даже положительную (я им говорил, они не слушали).

Иногда нашим испытуемым удавалось привести довольно замысловатое оправдание проступка или объяснение какого-либо промаха. Так девочка из благополучной семьи чуть не довела до слез студентку, когда в ответ на предложение устранить небольшой непорядок в одежде очень убедительно рассказала о том, что свитер она надела на левую сторону потому, что убегала из дома очень быстро, спасаясь от побоев злой мачехи. Кроме того, мачеха ее не кормит, заставляет спать у порога на коврике, зимой выгоняет на мороз без пальто, рассказывает про нее гадости соседям и родственникам. К счастью для этой ученицы, образ мачехи знаком ей только по сказкам. А целенаправленная, систематическая работа по развитию у младших умственно отсталых школьников воображения должна включать и коррекцию его направленности.

Работа с обеими экспериментальными методиками проводилась в индивидуальной форме. В сочетании с доброжелательной обстановкой взаимного доверия это обеспечивало получение вполне достоверных данных. В ходе эксперимента мы стимулировали испытуемых к проявлению фантазии, задавали наводящие вопросы, просили называть как можно больше предметов или действий. При оценке результатов учитывали количество названных объектов, оригинальность, разнообразие (соответствие тем или иным сферам деятельности). Отметим, что мы не выявили серьезных отличий между результатами работы испытуемых, обучающихся в разных классах, что указывает на недостаточно интенсивную динамику развития воображения при умственной отсталости. Учащиеся четвертого класса, как и первоклассники, в среднем называли не более трех объектов, и явно не злоупотребляли излишней детализацией образов. Поэтому представим

анализ полученных данных по всей выборке в целом.

При выполнении методики «Что можно сделать» мы предлагали детям поочередно ответить на вопросы о том, что можно сделать из дерева, стекла, железа. Наши 47 испытуемых выполняли по 3 задания, и в целом мы получили 141 ответ, каждый из которых включал один или несколько объектов. При этом 24 ответа (17%) не содержали нужной информации и наглядно свидетельствовали о слабой активности воображения умственно отсталых младших школьников («не знаю», «ничего хорошего», «надо подумать», «забыл», «все, что захочешь» и др.). Отметим, что в основном дети работали с удовольствием, старались, и никто из них не повторил ответ такого типа больше одного раза.

Всего с учетом повторов было названо 449 объектов (в среднем по 3,2 по каждому вопросу на одного ученика). Но 152 из них (34%) были, условно говоря, неправильными. Конечно, именно благодаря воображению человек открывает новые возможности. Тем не менее, из стекла нельзя сделать лед, свет, сахар или ковер. Не годится этот материал и для велосипеда, лодки, вертолета, колеса машины (а речь, как мы убедились, шла не об игрушках). Щепки, пепел и опилки являются лишь побочными продуктами использования дерева, занозы — просто неприятные последствия неаккуратной работы, хлеб из дерева не выпекают, а елка, береза или сосна — это разновидности деревьев, но не то, что из них можно сделать. Что же касается железа, то из него, вероятно, никто не делает лампы, кирпичи, платье или гитару. И другие металлы (алюминий, серебро, золото) из железа тоже не получаются. В эту же группу мы отнесли повторение заданных названий: железо (железяка, железки), стекло (стеклышки), дерево (деревяшка). Наличие таких ответов в определенной степени отражает искаженные представления школьников с нарушением интеллекта об окружающем мире, а также говорит об отрыве их воображения от реальной действительности, следовательно, о его непродуктивности. У одних испытуемых ответов данной группы было больше, у других меньше. Учащихся, у которых такими оказались бы все ответы, в нашей выборке не было. Ни одного неправильного ответа не дали всего 9 школьников (19%), но у четырех из них отмечались ответы типа «не знаю».

Предметы, с которыми школьники взаимодействуют в повседневном быту, они называли особенно часто, каждое название повторялось не менее пяти раз. Всего было 139 таких названий (31%). Например, многие говорили о том, что можно сделать:

− из дерева: дом, школу, сарай, стол (и др. мебель), игрушки;

− из стекла — окно, очки, стакан (и др. посуду), лампочку, зеркало;

− из железа — ключ, замок, трубы, батареи, качели, ножи и вилки.

Следующую группу составили 96 названий предметов (21%), которые упоминались несколько реже (по 3–4 раза). Это были такие категории, как:

− школьные принадлежности (тетрадь, альбом, ручка, карандаш и др.);

− бытовая техника (холодильник, телевизор, швейная машинка, утюг);

− предметы, имеющие отношение к спортивным развлечениям (коньки, лыжи, турник, велосипед);

− разные виды транспорта (машина, поезд, самолет, автобус и др.).

И последняя группа объединила 62 названия (14%), которые мы рассматриваем как оригинальные, поскольку в ответах испытуемых они почти не повторялись (1–2 раза). Некоторые девочки называли такие украшения, как бусы, кольцо, браслет, корона и хозяйственные мелочи (иголка, пуговицы, прищепка, шкатулка и др.). Мальчики говорили о возможности изготовления рабочих инструментов и материалов (проволока, гвозди, молоток, пила, топор). Еще иногда упоминались:

− строительные конструкции (балкон, башня, забор, горка и др.);

− предметы интерьера (аквариум, картина, зеркальный столик, елочные игрушки, статуэтки и др.);

− музыкальные инструменты (пианино, гитара, труба, дудка, барабан);

− оружие (сабля, ружье, пистолет, кинжал и др.);

− сельскохозяйственная и военная техника (трактор, танк, пушка).

Отдельные испытуемые называли даже предметы, так или иначе связанные с отклоняющимся от нормы поведением и вредными привычками (пепельница, рюмка, бутылка, рогатка, дубинка, отмычка).

Многие школьники, отвечая на тот или иной вопрос, не могли назвать больше одного предмета «окно и все», «только кружку», «машину и больше ничего». Или несколько раз повторяли одно и то же «стекло в машине, и в самолете, и в окне», «банку литровую, двухлитровую и трехлитровую», «кран на кухне и в ванной, и у бабушки тоже». Или предлагали экспериментатору самому дополнить список «автомат и еще что захочется», «вазу и многое другое», «проволочку и всякие нужные вещи».

Если они называли несколько предметов, то зачастую это было беспорядочное перечисление (труба, кастрюля, гвозди, гараж, щит — чем богатыри защищаются). Пять мальчиков и восемь девочек приводили исключительно уменьшительные формы названий: «удочка, дудочка, тумбочка», «зеркальце, вазочка, фигурки». Смысловые группы («бумага, книга, школа», «лампа, люстра, фонарь») встречались редко. Причем, испытуемые легко дополняли такие группы названиями, более или менее подходящими по смыслу, но не соответствующими заданному условию (может быть сделано из определенного материала). Например:

− сабля, пушка, танк, война;

− бусы, красавица, зеркало;

− доски, дрова, костер, пожар, спички;

− дом, сарай, дача, сад, хозяин.

Слова обобщения приводились в единичных случаях, и чередовались при этом с названиями конкретных предметов, не всегда той же группы («стол, стул, матрешка, мебель», «телевизор, посуда, стаканы»). Это подчеркивает наличие зависимости между воображением умственно отсталых школьников и уровнем развития их речи и мышления.

Сходные результаты были получены и при выполнении школьниками методики «Кукла, стакан, табурет». Мы просили испытуемых подумать и сказать, для чего обычно используются эти предметы и что еще с ними можно делать. С учетом повторов было названо 317 вариантов тех или иных действий с заданными предметами (в среднем по 2,2 действия с каждым предметом на ученика). Как и при выполнении предыдущей методики, многие испытуемые смогли вообразить не больше одного действия с куклой, стаканом или табуретом, но ответов типа «не знаю» не было совсем.

Как выяснилось, с куклой дети смогли назвать меньше действий, чем с двумя другими предметами (всего 69 вариантов, 1.5 на ученика). Абсолютно все 47 учащихся сказали, что с ней следует играть. Мальчики иногда добавляли, что в куклы играют только девочки. Многие школьники называли еще такие действия, как кормить, укачивать, расчесывать, купать, катать в коляске, одевать и др., но мы рассматривали их как вариант ответа «играть». Шесть испытуемых говорили, что кукла — это хороший подарок для девочки, поэтому ее можно и нужно дарить. Некоторые школьники отметили, что если кукла сделана красиво, то ею надо любоваться (6 ответов: поставить на комод для красоты, посадить на кровать и смотреть, положить так, чтобы всем было видно и др.). Было также 5 ответов, имеющих негативную эмоциональную направленность (ломать, бить, открутить голову, кидать в стенку, сжечь).

Самое удивительное, что такое безобразие приходило в голову не только мальчикам, но и девочкам. Оригинальных, неповторяющихся ответов тоже было 5 (любить, хранить, учиться шить одежду, спать в ней, носить с собой в портфеле). Мы видим, что в ответах школьников повторяются всего 4 основных варианта: играть, дарить, любоваться и ломать. Это наглядно свидетельствует о бедности их воображения, которое, к тому же, опирается на скудный житейский опыт.

Придумывая ответы на вопрос о том, какие действия могут быть совершены со стаканом, школьники проявили несколько больше фантазии. Всего было названо 113 вариантов (2,4 на каждого ученика). Естественно, все участники исследования говорили, что из стакана можно пить воду, молоко, сок, компот и любые другие жидкости (47 ответов). Отметим, что 5 детей из не вполне благополучных семей приводили и названия спиртных напитков. На втором месте (19 ответов) был вариант «есть» (кушать, лопать). По мнению школьников, из стакана приятно полакомиться мороженым, ягодой, вареньем, кремом. По 11 ответов пришлось на такие действия, как хранить (жир, томатную пасту, соль, крупу и даже украшения) и отмеривать (муку, сахар, воду и др.). Некоторые девочки говорили, что стакан нужен для того, чтобы делать пельмени или вареники, ровно нарезать тесто (6 ответов). И еще в стакане можно разводить (размешивать с водой) соль, сахар, лекарство (5 ответов). Остальные 14 вариантов были неповторяющимися (рисовать круги, ставить цветы (карандаши, зубные щетки), делать фокусы, поливать растения, полоскать кисточки, использовать как форму для песка, как метательный снаряд, как подставку для книги и др.).

Говоря о действиях, которые можно выполнить с табуретом, наши испытуемые назвали 135 вариантов (по 2.9 на каждого ученика). При этом оригинальных ответов было совсем немного (всего шесть: класть ноги, если он лишний — пустить на дрова, падать с него на матрас, ремонтировать, колоть орехи, купить или продать). Зато все 47 школьников сказали, что на табурете можно и нужно сидеть. В помещении и на улице, за едой и работой, во время просмотра телепередач, игры и просто отдыха. Следующим в количественном отношении был вариант использования табурета в качестве лестницы-стремянки (38 ответов: снимать с верхних полок вещи, банки, книги, доставать с крыши сосульки, срывать фрукты с дерева, вкручивать лампочку, белить потолок и др.). И по 22 ответа были отнесены к вариантам «подставка» и «вместо стола». По мнению наших испытуемых, на табурет можно поставить тазик или бачок с водой, аквариум, большой цветок в горшке, кастрюлю и сковородку, ящик, мешок сахара, а также многие другие нужные и полезные вещи. А когда под рукой нет подходящего стола, табурет вполне сгодится для того, чтобы на нем кушать, делать уроки, играть в шашки (карты), рисовать и др.

Таким образом, будучи связано практически со всеми сторонами психики, воображение учащихся с нарушением интеллекта не остается не затронутым патологическим процессом. В первую очередь это проявляется в недостаточно интенсивной динамике его развития. Как показало наше исследование, на протяжении всего периода начального обучения воображение умственно отсталых школьников изменяется лишь незначительно. В последующих классах у детей проявляются те же основные особенности этого процесса, что и у первоклассников: стереотипность созданных образов, снижение оригинальности, слабая активность. Воображение таких учащихся инертно, опирается на ограниченные (иногда искаженные) представления об окружающем мире и зачастую оторвано от реальности, а потому непродуктивно. Нередко процесс воображения у младших умственно отсталых школьников характеризуется

негативной, эгоцентрической направленностью, что может быть как причиной, так и следствием затрудненной социализации.

Все это диктует необходимость целенаправленного внимания к проблеме дальнейшего, более глубокого изучения воображения умственно отсталых учащихся, а также его коррекции и развития с помощью игр, упражнений и заданий, способствующих пробуждению творческого начала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Боровик О. В.* Формирование воображения умственно отсталых учащихся: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1999. 17 с.
2. *Выготский Л. С.* Проблема умственной отсталости // Основы дефектологии. СПБ.: Лань, 2003. С. 321–354.
3. *Грошенков И. А.* Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М.: Академия, 2002. 208 с.
4. *Колотыгина Е. А.* Эмоциональное развитие умственно отсталых первоклассников в разных социально-педагогических условиях: Автореф. дис. … канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2009. 26 с.
5. *Кузьмина В. К.* Дети с расстройствами поведения. Киев: Радяньска школа, 1981. 81 с.
6. *Петрова В. Г., Белякова И. В.* Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 2002. 160 с.
7. *Родионова Г. С.* Развитие воображения у старших школьников с общим недоразвитием речи в процессе работы со сказкой: Автореф. дис. … канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2012. 25 с.
8. *Рубинштейн С. Я.* Экспериментальные методики патопсихологии. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с.
9. Специальная психология / Под ред. В. И. Лубовского. М.: Академия, 2003. 464 с.
10. *Шаповалова О. Е.* Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников: Дис. … д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2006. 320 с.
11. *Шаповалова О. Е.* Психология детей с нарушением интеллекта. Биробиджан: ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2013, 102 с.
12. *Шаповалова О. Е.* Применение экспериментальных методик, построенных на основе рисования, в процессе психологического изучения школьников с нарушением интеллекта // Вестник Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема. 2015. № 1. С. 120–129.

REFERENCES

1. *Borovik O. V.* Formirovanie voobrazhenija umstvenno otstalyh uchashhihsja: Avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M., 1999. 17 s.
2. *Vygotskij L. S.* Problema umstvennoj otstalosti // Osnovy defektologii. SPB.: Lan', 2003. S. 321–354.
3. *Groshenkov I. A.* Izobrazitel'naja dejatel'nost' v special'noj (korrekcionnoj) shkole YIII vida. M.: Akademija, 2002. 208 s.
4. *Kolotygina E. A.* Jemocional'noe razvitie umstvenno otstalyh pervoklassnikov v raznyh social'no-pedagogicheskih uslovijah: Avtoref. dis. … kand. psihol. nauk. Nizhnij Novgorod, 2009. 26 s.
5. *Kuz'mina V. K.* Deti s rasstrojstvami povedenija. Kiev: Radjan'ska shkola, 1981. 81 s.
6. *Petrova V. G., Beljakova I. V.* Psihologija umstvenno otstalyh shkol'nikov. M.: Akademija, 2002. 160 s.
7. *Rodionova G. S.* Razvitie voobrazhenija u starshih shkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi v processe raboty so skazkoj: Avtoref. dis. … kand. psihol. nauk. Nizhnij Novgorod, 2012. 25 s.
8. *Rubinshtejn S. Ja.* Jeksperimental'nye metodiki patopsihologii. M.: JeKSMO-Press, 1999. 448 s.
9. Special'naja psihologija / Pod red. V. I. Lubovskogo. M.: Akademija, 2003. 464 s.
10. *Shapovalova O. E.* Jemocional'noe razvitie umstvenno otstalyh shkol'nikov: Dis. … d-ra psihol. nauk. Nizhnij Novgorod, 2006. 320 s.
11. *Shapovalova O. E.* Psihologija detej s narusheniem intellekta. Birobidzhan: FGBOU VPO «PGU im. Sholom-Alejhema», 2013, 102 s.
12. *Shapovalova O. E.* Primenenie jeksperimental'nyh metodik, postroennyh na osnove risovanija, v processe psihologicheskogo izuchenija shkol'nikov s narusheniem intellekta // Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Sholom-Alejhema. 2015. № 1. S.120–129.