Федеральное агентство по образованию

Кузбасская государственная педагогическая академия

Факультет Дошкольной педагогики и психологии

**Тема:** «Коррекция зрительного восприятия детей с нарушением зрения на занятиях по конструированию»

Дипломная (квалификационная работа)

НОВОКУЗНЕЦК

2008

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение.

Глава 1. Проблема коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста

1.1 Развитие зрительного восприятия в дошкольном возрасте и его особенности у детей с нарушениями зрения

1.2. Особенности коррекции зрительного восприятия детей с нарушениями зрения

1.3. Средства и приёмы коррекции зрительного восприятия детей с нарушениями зрения

Глава 2. Использование конструирования в коррекции зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

2.1 Значение конструирования как средства коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

2.2 Офтальмо-гигиенические условия организации занятий по конструированию с детьми с нарушенным зрением

2.3 Организация и руководство занятиями по конструированию слабовидящего ребенка с целью коррекции его зрительного восприятия

Глава 3. Экспериментальное исследование возможностей занятий по конструированию для коррекции зрительного восприятия детей с нарушениями зрения

3.1 Констатирующий этап

3.1 Формирующий этап

3.3 Контрольный этап

Заключение

Библиография

Приложения

**Введение**

Год от года увеличивается количество детей, имеющих нарушения в развитии. Частота нарушений зрения в экономически развитых странах, по данным всемирной организации здравоохранения, составляет 1-3 %. В Российской Федерации в последние годы отмечается резкое снижение рождаемости, увеличение количества больных и аномально развивающихся лиц [9].

Нарушение зрения у детей обуславливает нарушения зрительного восприятия, становление которого неотделимо от познания мира, овладения речью, трудовыми навыками. Одной из главных причин, затрудняющих формирование у детей дошкольного возраста зрительного восприятия, являются нарушения поражения, которые отрицательно сказываются не только на физическом развитии, но и на социализации личности, развитии познавательной и трудовой деятельности, последующей трудовой адаптации.

В системе коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения важное место занимает работа по развитию и коррекции зрительного восприятия и решает образовательные, воспитательные задачи, от успешного решения которых в дошкольном возрасте во многом зависит психическое развитие ребенка с нарушениями зрения. В современной литературе изложены приёмы коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста в норме. Среди них особое место занимают продуктивные виды деятельности как наиболее эффективные для решения задач коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста. Но данная проблема рассмотрена только в теоретическом аспекте, в современной коррекционной литературе не описаны практические рекомендации по организации продуктивной деятельности, в частности, конструирования в целях развития и коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В связи с актуальностью проблемы и малой её разработанности темой была выбрана: «Конструирование как средство коррекции зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения».

Актуальность выбранной темы объясняется потребностью введения в практику специальных дошкольных учреждений комплекса мер, позволяющих обеспечить необходимые условия для полноценного развития личности ребёнка. Особенно это интересно для формирования условий, обеспечивающих адекватное развитие зрительного восприятия детей с нарушениями зрения.

Цель исследования: изучить использование конструирования как средства коррекции зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Объект изучения: зрительное восприятие и особенности его коррекции детей с нарушениями зрения.

Предмет исследования: конструирование как средство коррекции зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Гипотеза исследования: мы предположили, что конструирование служит эффективным средством коррекции зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, так как обеспечивает целостность, дифференцированность, константность восприятия, кроме того процесс конструирования способствует формированию эталонов цвета, формы, величины.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Определить специфические особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения по коррекции зрительного восприятия.
3. Разработать и апробировать занятия по конструированию с целью коррекции зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ:

* изучение и анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, материалов научных исследований;
* тестирование;
* эксперимент;
* математические методы обработки данных эксперимента.

**ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА КОРРЕКЦИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**1.1 Развитие зрительного восприятия в дошкольном возрасте и его особенности у детей с нарушениями зрения**

Знания об окружающем мире при непосредственном контакте с ним человек получает не только через ощущения, но и через восприятие. И ощущения и восприятия – звенья единого процесса чувственного познания. Они неразрывно взаимосвязаны, но имеют и свои отличительные особенности. В результате ощущений человек получает знания об отдельных свойствах, качествах предмета – о его цвете, температуре, вкусе, звучании и пр. Но в реальной жизни мы видим не просто пятна света или цвет, слышим не просто громкие или тихие звуки, ощущаем запах не сам по себе. Мы видим свет солнца или электрической лампы, слышим мелодии музыкального инструмента или голос человека и пр. Восприятие дает целостные образы предметов или явлений, обладающих рядом свойств. В отличие от ощущения при восприятии человека познает не отдельные свойства предметов и явлений, а предметы и явления окружающего мира в целом. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по вопросам восприятия (А.П. Данилова, В.М. Петросова и др.), мы остановились на следующих определениях понятия «восприятие».

*Восприятие* – это отражение предметов и явлений, целостных ситуаций объективного мира в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств [6, c. 179].

*Восприятие* – отражение в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств [2, c. 190].

Восприятие – ведущий психический процесс дошкольного возраста, который выполняет объединяющую функцию:

* восприятие объединяет свойства предметов в целостный образ предмета;
* оно объединяет все познавательные процессы в совместной согласованной работе по переработке и получению информации;
* восприятие объединяет весь полученный опыт об окружающем мире в форме представлений и образов предметов и формирует целостную картину мира в соответствии с уровнем развития ребёнка.

В зависимости от того, какой анализатор играет в восприятии преобладающую роль, различают зрительные, осязательные, кинестетические, объяснительные и вкусовые восприятия.

*Зрительное восприятие* – это отражение в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на зрительный анализатор [2, c. 190].

В основе восприятия лежат ощущения, но восприятие не сводится к сумме ощущений. Например, мы воспринимаем книгу, а не просто сумму ощущений цвета, формы, объема, шероховатости поверхности предмета.

Без ощущений невозможно восприятие. Однако кроме ощущений, восприятие включает прошлый опыт человека в виде представлений и знаний. Воспринимая, мы не только выделяем группу ощущений и объединяем их в целостный образ, но и осмысливаем этот образ, понимаем его, привлекая для этого прошлый опыт. Иначе говоря, восприятие человека невозможно без деятельности памяти и мышления. Большое значение в процессе восприятия имеет речь, называние, т.е. словесное обозначение предмета.

Сложные восприятия представляют комбинации, сочетание различных видов восприятия.

В отличие от ощущений, образы восприятия возникают обычно в результате работы нескольких анализаторов. Зрительное восприятие — сложная системная деятельность, включающая сенсорную обработку визуальной информации, ее оценку, интерпретацию и категоризацию. [8, 27-29]

Основой этой системной деятельности являются первичные сенсорные процессы, происходящие в зрительном анализаторе.

Целостность, предметность, константность, категориальность, апперцепция - основные свойства образа, складывающиеся в процессе и в результате восприятия.

Предметность - это способность человека воспринимать мир не в виде набора не связанных друг с другом ощущений, а в форме отделенных друг от друга предметов, обладающих свойствами, вызывающими данные ощущения. Константность - способность перцептивной системы (перцептивная система -совокупность анализаторов, обеспечивающих данный акт восприятия) компенсировать изменения внешней среды, позволяющая воспринимать окружающие предметы постоянными по форме, величине, цвету и другим параметрам. Так Э. Геринг показал, что кусок мела в полдень отражает в 10 раз больше белых лучей, чем аналогичный кусок в сумерки. Тем не менее, в сумерках мел белый, а уголь черный. Категориальность человеческого восприятия проявляется в том, что оно носит обобщенный характер, и каждый воспринимаемый предмет мы обозначаем словом-понятием, относим к определенному классу. В соответствии с этим классом нами в воспринимаемом предмете ищутся и видятся признаки, свойственные всем предметам данного класса и выраженные в объеме и содержании этого понятия.

Апперцепция - зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности. [23, с. 203-235]

Способность человека воспринимать информацию зрением характеризуется чувствительностью, полем зрения обоих глаз, остротой зрения, аккомодацией, адаптацией, конвергенцией, цветовым восприятием, стробоскопичностью и стереоскопичностью. Чувствительность глаза зависит от уровня освещенности и яркости. Оптимальная яркость фона, обеспечивающая наибольшую разрешающую способность зрения, составляет 104 кд/м .

Острота зрения, или разрешающая способность - свойство глаза обнаруживать малые объекты и различать тонкие детали. Это свойство сильно меняется в зависимости от вида объекта, спектрального состава распределения энергии светового излучения, освещенности фона, контраста между объектом и фоном, продолжительности действия зрительных стимулов и других факторов. Для движущихся объектов острота зрения зависит от скорости их движения.

Остроту зрения выражают в единицах, обратных углу зрения.

Аккомодация - процесс фокусировки хрусталика глаза на близкие или далекие предметы. С возрастом хрусталик глаза теряет свою эластичность. Объекты, расположенные на расстоянии 6 м и далее от наблюдателя, находятся для глаза в оптической бесконечности и фокусировка на эти объекты не требует аккомодации.

Адаптация - изменение чувствительности глаза в зависимости от воздействия на него раздражителей. При переходе из светлого помещения в темное дляадаптации глаза к темноте требуется приблизительно 20 мин. Различают световую и темновую адаптации.

Световая адаптация - снижение чувствительности глаза к свету при большой яркости поля зрения. Механизм световой адаптации: работает колбочковый аппарат сетчатки, зрачок суживается, зрительный пигмент подымается с глазного дна.

Темновая адаптация - повышение чувствительности глаза к свету при малой яркости поля зрения. Механизм темновой адаптации: работает палочковый аппарат, зрачок расширяется, зрительный пигмент опускается ниже сетчатой оболочки. При яркостях от 0,001 до 1 кд/м происходит совместная работа палочек и колбочек. Это так называемое сумеречное зрение. Конвергенция -нацеливание глаз на одну точку с помощью совместного действия глазных мышц и хрусталика. Среднее время, необходимое для нацеливания глаз и фокусировки на новую точку, смещенную на некоторое расстояние, составляет около 165 мс. При чтении с печатного листа это время составляет 20 мс, а при чтении с экрана монитора около 40 мс. Цветовое восприятие глаза заключается в его способности различать цвета по цветовому тону, насыщенности и контрастности с фоном. Нормальное цветовое зрение называют трихроматическим (трехцветным), так как любой из 160 различаемых человеком цветовых тонов можно получить в виде смеси трех базовых цветов: красного, зеленого, синего (RGB-палитра, вспомните, что современные мониторы воспроизводят 16, 256, 16К, 24К и 32К цветов).

Яркость спектральных цветов, воспринимаемая зрением, зависит от их цветового тона. Самым ярким (светлым) нам кажется желтый цвет, самыми темными - красный и фиолетовый.

Спектральная чувствительность. Человеческий глаз лучше всего различает цвета в средней части спектра - от голубого до оранжевого. Здесь достаточно изменения длины волны на 1-2 нм для того, чтобы почувствовать изменение цвета. В области красного и фиолетового цветов разностный порог резко увеличивается, доходя до десятков и сотен нанометров.

Стробоскопичностъ - свойство зрения, обусловленное задержкой в восприятии информации. Критическая частота мельканий (частота кадров), которую еще способен различать глаз, зависит от яркости. Важным для глаза является также соотношение между светлой и темной фазами. Если информация поступает чаще, чем ее порции становятся различимыми, то отдельные ее фрагменты могут не восприниматься. Сильное мерцание изображения утомляет глаза. Стереоскопичность - свойство зрения, обусловленное возможностью восприятия двух различных изображений, которое в свою очередь определено только одним световым раздражением. Стереоскопичность имеет "порог глубины". Данные параметры важно учитывать при разработке электронных ЗЭ-систем "виртуальной реальности".

Зависимость цветового тона от освещенности (яркости). При нормальной дневной освещенности рассеянным светом хорошо воспринимаются все цвета спектра. Если освещенность снижается (сумеречное состояние), то красный, зеленый и синий цвета сохраняют свой цветовой тон, а промежуточные между ними изменяются в направлении сближения с основными. Так, оранжевый становится краснее, желтый приближается к оранжевому, голубой и фиолетовый синеют; желто-зеленые и зелено-голубые теряют свои оттенки и приближаются к спектральному зеленому. Если яркость световых потоков снижается почти до состояния темноты - различаются только три основных цвета - красный, зеленый и синий. В сгущающихся сумерках последним исчезает синий цвет, превращаясь в белесый, а красный превращается в черный. Изменение цветов приуменьшении их яркости называют явлением Бецольда - Брюкке.

При сильном увеличении яркости происходит сдвиг цветового тона всех спектральных цветов к голубому и желтому - это называется явлением Эбнея. Хроматическая адаптация - снижение чувствительности глаза к цвету при более или менее длительном наблюдении его. С помощью зрения человек воспринимает освещенность, цвет, величину, форму предметов, движение и направление движения предметов, ориентируется в пространстве. Восприятие формы, величины, цвета, контраста и движения предметов развиваются на протяжении всего дошкольного возраста. [11,40-52]

Ребёнок в дошкольные годы каждый день сталкивается с новыми для него предметами и явлениями. Л. Н. Толстой писал о дошкольном возрасте: «Разве не тогда я приобретал много, так быстро, что во всю остальную жизнь не приобрёл и единой сотой того? От пятилетнего ребёнка до меня только шаг. А от новорожденного до пятилетнего страшное расстояние» [14].

Однако накопление знаний и представлений без соответствующего руководства взрослого идёт бессмысленно: они могут быть поверхностны, нередко ошибочны. Ребёнок думает, что «облако – это вата», а «звёзды – электрические лампочки».

Задача взрослого состоит в последовательном увеличении у детей запаса знаний, уточнении, систематизации. Ребёнок должен получить чёткие представления об окружающих его предметах, их назначении, некоторых качествах (цвет, величина, форма) и свойствах (бьётся, ломается, рвётся, льётся и так далее), о материалах, из которых они сделаны.

Вот здесь-то всему этому и приходит на помощь сенсорное воспитание – последовательное планомерное ознакомление ребёнка с сенсорной культурой человечества.

Сенсорное воспитание является основой умственного воспитания. В свою очередь умственное воспитание в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития, то есть от того, насколько совершенно ребёнок слышит, видит, осязает окружающее.

Ребёнок на каждом возрастном этапе становится чувствительным к тем или иным воздействиям. В этой связи каждая возрастная ступень становится благоприятной для дальнейшего развития и воспитания дошкольника. Чем меньше ребёнок, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт.

Становление и развитие теории дошкольной педагогики (в том числе и проблем сенсорного воспитания) в конце XIX - начале XX вв. (до 1917 г.) проанализировано и обобщено в работах Н. Виноградова, Е.А. Гребенщиковой, Л.М. Казарян, Л.А. Калмыковой, Л.И. Красногорской, П.А. Лебедева, Л.Н. Перелыгиной, М.И. Петровой, А.В. Плеханова, В.В. Реутовой, Н.Т. Спиренковой, Е.К. Сухенко, М.Г. Ярошевского и др. Для нас особый интерес представляет работа О.В.Морозовой, поскольку в ней отражен процесс становления первоначального сенсорного воспитания в конце XIX - начале XX вв. Обобщенный анализ проблем сенсорного воспитания детей раннего возраста в период с 1917 по 1941 гг. дан в исследованиях Н.К.Беляевой, Л.Н.Литвина. Исследования, обобщающие вопросы сенсорного воспитания в отечественной дошкольной педагогике более позднего периода, отсутствуют.

Историко-педагогический анализ литературы второй половины XX столетия показал, что проблемами сенсорного воспитания детей младшего дошкольного возраста занимались Ш.А. Абдуллаева, Э.А. Александрян, М.Ю. Кистяковская, Н.С. Карпинская, С.Л. Новоселова, Э.Г. Пилюгина, Е.А. Радина, A.M. Фонарев, СВ. Фонарева, Э.Л. Фрухт и др. И большинство их касались проблем, как умственного развития, так и развития других сторон личности и совершенствования практической деятельности ребенка.

Изучение научных работ рассматриваемого периода позволило выделить следующие направления:

1. Определение актуальных проблем сенсорного воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Эти материалы отражены в работах Н.А. Агеносовой, Э.А. Александрян, Л.А. Венгера, Е.А. Гребенщиковой, Е.Б. Давидович, А.В. Запорожца, М.Ю. Кистяковской, А.П. Усовой, A.M. Фонарева, СВ. Фонаревой и др.

2. Особенности формирования у детей в процессе сенсорного воспитания как простейших представлений о качествах предметов, так и сложных обобщенных (эталонирование) (Ш.А. Абдуллаева, З.М. Богуславская, З.М. Истомина, Г.А. Кйслюк, З.Н. Максимова, С.Л. Новоселова, Л.А. Пеньевская, Э.Г. Пилюгина, Л.И. Сысуева и др.).

3. Особенности развития сенсорных способностей посредством дидактических игр (В.Н. Аванесова, А.И. Ануфриева, О.И. Бобылева, А.К. Бондаренко, Т.Г. Васильева, Т.А. Губенко, Р.И. Жуковская, О.М. Митюкова, И.Б. Теплицкая, Е.И. Удальцова и др.);

4. Развитие сенсорных способностей детей в процессе предметной и продуктивной деятельности: изобразительной (Т.Г. Казакова, Е.И. Корзакова, Н.А. Курочкина, Н.П. Сакулина и др.); конструктивной (Ф.В. Изотова, А.Р. Лурия, В.Г. Нечаева, Э.Л. Фрухт и др.); в ходе музыкального воспитания (Н.А. Ветлугина и др.); в процессе речевого развития (Л.Е. Журова, Г.М. Лямина, Н.С. Карпинская; Е.И. Радина, Д.Б. Эльконин и др.).

Умственное воспитание – это воздействие взрослых на развитие мыслительной деятельности детей. Основой умственного воспитания является сенсорное воспитание, которое обеспечивает развитие и обогащение чувственного опыта ребёнка. Слово «сенсорный» происходит от латинского слова «sensus» - «чувство», «ощущение», «восприятие». Как уже было сказано, познание окружающего мира начинается с ощущений, с восприятия. Чем богаче ощущения и восприятие, тем шире будут полученные человеком сведения об окружающем мире.

Важное значение для повышения качества воспитательно-образовательной работы в детских дошкольных учреждениях, подготовке детей к успешному обучению в школе имеет формирование у них познавательной деятельности, осуществление сенсорного воспитания как основы всестороннего развития ребёнка.

Система сенсорного воспитания основана на следующих положениях, сформулированных русскими психологами (Н. М. Щелованов, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, А. М. Фонарёв, С. Л. Новосёлова): ребёнок рождается с относительно развитыми органами чувств, но он не способен к восприятию окружающих его предметов в их целостности и постоянстве. Формирование восприятия есть передача ребёнку социально-исторического опыта путём обучения. Даже простейшие ориентировочные реакции, с помощью которых ребёнок с первых дней жизни извлекает информацию из окружающего, формируются прижизненно и совершенствуются только под влиянием целенаправленных воздействий. (А. М. Фонарёв)

Сенсорное воспитание означает целенаправленное совершенствование, развитие у детей сенсорных процессов (ощущений, восприятия, представлений).

Сенсорные процессы неразрывно связаны с деятельностью органов чувств. Предметы, которые мы рассматриваем, воздействуют на наш глаз; с помощью руки мы ощущаем его твёрдость (или мягкость), шероховатость и так далее; звуки, издаваемые каким-либо предметом, воспринимает наше ухо. Таким образом, ощущения и восприятие – непосредственное чувственное познание действительности.

Сенсорное развитие – это развитие у ребёнка процессов восприятия (слухового, зрительного, тактильного и кинестетического) и представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Подробнее остановимся на особенностях сенсорного развития детей разных возрастных периодов – дошкольного, младшего школьного и подросткового.

Ребёнок в первые годы жизни может воспринимать предметы. Об этом говорят факты раннего узнавания им знакомых людей, игрушек, вещей. Специальные исследования М. И. Лисиной показывают, что после двух с половиной месяцев ребёнок осуществляет первоначальную познавательную деятельность. Она сначала не имеет относительно постоянной структуры и выражена в своеобразном сосредоточении ребёнка на объекте, связана с беспорядочными движениями. После трёх месяцев движения становятся другими: ребёнок «обследует» новую игрушку. В действиях ребёнка участвуют одновременно несколько анализаторов. Наиболее быстрые и интенсивные реакции осуществляет глаз, за ним идут движения рук. Наименьшую роль играют ощупывающие движения рта. Глаз выполняет основную функцию познания предмета, рука используется для его захватывания и удержания, действия рта служат дополнительным средством активного осязания игрушки.

С возрастом у младенца заметно увеличивается длительность познавательных реакций. При этом количество хаотичных импульсивных реакций снижается, число активных и целенаправленных движений растёт.

После 6 месяцев ребёнок может выделять объекты восприятия: мать, няню, погремушки. Однако нет основания говорить о том, что до 7-8 месяцев ребёнок воспринимает именно предмет, а не знакомый ему комплексный раздражитель. Малыш 8-9 месяцев не узнаёт свою мать, если она подошла к нему в необычном виде. Восприятие маленького ребёнка ситуативно, слитно и глобально. Однако эти качества восприятия выступают весьма различно, в зависимости от перцептивной задачи, которую решает ребёнок (Л. А. Венгер).

Для познания предмета – выделения его как фигуры – важное значение имеют следующие условия:

* выработка обычного дифференцировочного рефлекса на разные предметы;
* движение предмета на фоне остальных неподвижных вещей;
* движение руки ребёнка по предмету, ощупывание его, выполнение различных манипулятивных действий с ним;
* называние предмета.

Среди этих условий для детей младенческого возраста особое значение имеют практические действия с вещами. Исследования (А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин) убеждают в том, что в чувственном познании ребёнком предмета решающую роль играют действия. Этот факт позволяет достаточно уверенно разрешить давний спор психологов о том, какой признак воспринимаемого предмета – цвет или форма – является для маленького ребёнка основным.

Поскольку детей от одного года до 3 лет особенно привлекают яркие, красочные предметы, в психологии возникла и стойко удерживалась теория о решающей роли цвета в восприятии ребенком предмета (Г. Фолькельт, Д. Кац, А. Декедр). Для доказательства этого положения проводились многочисленные неоднотипные опыты. Детям 2-5 лет предлагали разные варианты игр типа лото. Создавалась конфликтная ситуация. Ребенок получал, например, большую карту с геометрическими фигурами разного цвета и должен был найти среди них сходную той, которая была изображена на маленькой карточке. Но ребенок не мог решить такую задачу совершенно правильно, так как тождественных и по форме и по цвету фигур не было. Если на большой карте такой же треугольник, какой был наклеен на маленькой, - он отличался от образца цветом. Фигуры, совпадающие по цвету, были различны по форме.

Организуя подобные эксперименты, исследователи искали ответ на вопрос: что предпочтет ребенок – цвет или форму? Было установлено, что маленькие дети выделяют и ориентируются, прежде всего, на цвет предмета. Они подбирают к красному квадрату красные круги, треугольники и др.

Такое предпочтение цвета форме исследователи истолковали как результат аффективности, присущей маленькому ребенку. Они утверждали, что ребенок является якобы существом не познающим, но переживающим.

Однако картина эксперимента существенно менялась, когда детям того же возраста предъявили изображения знакомых вещей: лейки, ведра, мяча. В этих условиях 80% детей даже двух – двух с половиной лет отдавали предпочтение форме. Они подбирали к желтой корзинке синюю корзинку, к зеленому ведру красное.

Исследования показали также, что умение детей (до 3 лет) выделять предметы по их форме непосредственно зависит от времени и способа введения слова, обозначающего данный предмет. Выбор предмета по слову формируется постепенно. Ребенок проходит длительный путь «связывания слова с предметом». На разных этапах этого пути различную роль играют такие компоненты целой вещи, как ее цвет, фактура, величина и положение в пространстве. Чем вые для ребенка обобщающее значение слова, которым назван предмет, тем все меньшею роль играют второстепенные признаки однородных предметов.

Таким образом, исследования русских психологов подтверждают мысль И.М. Сеченова о том, что форма, а точнее, контур предмета, является наиболее существенных признаком для его восприятия ребенком.

Однако наблюдения и специальные исследования (Б. Хачапуридзе, Т.И. Данюшевская, Н.Г. Салмина) показали, что существуют весьма сложные и порой даже противоречивые отношения между цветом и формой при восприятии ребенком предмета. Эти отношения непостоянны, изменчивы и зависят от многих конкретных условий: от того, знаком ребенку предмет или нов, назван словом или нет, от предыдущей подготовленности детей к различению, сравнению и обобщению предметов по разным признакам и от многих других факторов.

Развитие восприятия сказывается в том, что форма предмета становится для ребенка при всех условиях все более и более значимой.

Итак, к особенностям восприятия детей до 3 лет относятся следующие:

1. Детям третьего года жизни доступно восприятие бесцветных и даже контурных знакомых предметов. Если рисунки достаточно четкие, дети правильно воспринимают простые предметы и их изображения: подбирают правильно пара в лото («Дай такой же»). Незнакомые предметы дети воспринимают ошибочно, опираясь порой на одну,

2. После 1 г. 2 мес. – 1 г. 8 мес. дети правильно находят предмет по слову («Дай мне мишку»), если у них уже образовалась стойкая связь слова с этим предметом. Чем старше ребенок, тем быстрее слово приобретает обобщающее значение. Этому способствует отнесение слова не к одному предмету, а к нескольким однородным с изменяющимися несущественными признаками (слоны разной величины, цвета, фактуры, в разных положениях). В этих случаях дети легко узнают и новую для них игрушку (или изображение предмета) на основе обобщения и отвлечения (к большому белому слону подбирают не такую же по размеру белую свинку, а коричневого маленького сидящего слона).

3. С конца второго года жизни дети обычно могут сами правильно назвать воспринимаемый знакомый предмет в ответ на вопрос «Что это?» Однако, выделяя обычно лишь некоторые признаки и не видя отдельных деталей, ребенок - часто ошибается, называя, например, собаку-овчарку волком, тигренка – кошкой, и обобщая разные предметы по случайным признакам (например, муфту, волосы, кошку он обозначает одним и тем же словом).

4. На третьем году жизни ребенок, воспринимая картинку с простым сюжетом, называет отдельно каждый изображенный предмет: «Девочка, киска» или «Мальчик, лошадка, дерево». Лишь к концу преддошкольного возраста в результате упражнений дети начинают видеть связи, которые существуют между изображенными предметами. Обычно это связи функциональные – человек и совершаемое им действие: «Девочка кормит киску», «Мальчик едет на лошадке».

5. С пространством ребенок знакомится тогда, когда овладевает ходьбой. Однако пространственная характеристика воспринимаемых ребенком предметов долго остается слитой с содержанием самого предмета.

Действуя с предметами, ребенок учится смотреть, ощупывать, слушать. Поэтому чем старше он становится, чем больше его опыт, тем меньше труда затрачивает он на восприятие, узнавание и различение предметов, тем легче образуются и связи предмета со словом.

Постоянное упражнение, влиявшее на процесс развития ощущений у детей, проявляется и в развитии их восприятия. Если для правильного выбора первого предмета по названному слову (красного движущего жука) детям от 1 г. 9 мес. до 2 лет нужно 6-8 повторений, то для правильного отнесения слова ко второму предмету, даже более сложному, и его выбору среди сходных нужно лишь 4-5 предъявлений. При этом стойкость образующихся на слово связей и правильность дифференцировок у детей после 2 лет быстро возрастают (Н.Г. Салмина, К.Л. Якубовская).

Результат упражнений сказывается и в том, что ребенок к началу дошкольного периода воспринимает и незнакомые ему предметы, самостоятельно находя для них соответствующее название по признаку сходства со знакомым предметом (например, овал – «яичко», «картошка»).

Наблюдая развитие восприятия у детей дошкольного возраста, ученые выявляют еще более четко, чем у детей раннего возраста, сложность этой формы чувственного познания действительности. Восприятие младшего дошкольника (3-4 лет) носит предметный характер, то есть все свойства предмета, например, цвет, форма, вкус, величина и другие – не отделяются у ребёнка от предмета. Он видит их слитно с предметом, он считает их нераздельно принадлежащими предмету. При восприятии он видит не все свойства предмета, а только наиболее яркие, а иногда и одно свойство, и по нему отличает предмет от других предметов. Например: трава зелёная, лимон кислый и жёлтый. Действуя с предметами, ребёнок начинает обнаруживать их отдельные свойства, разнообразие свойств в предмете. Это развивает его способность отделять свойства от самого предмета, замечать похожие свойства в разных предметах и разные в одном предмете. В среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) ребёнок осваивает приёмы активного познания свойств предметов: наложения, прикладывания предметов друг к другу, измерения и другие. В процессе активного познания ребёнок знакомится с разновидностями свойств: цветом, формой, величиной, характеристиками времени, пространства, вкуса, запаха, звука, качества поверхности. Он учится воспринимать их проявления, осваивает способы обнаружения, названия, учится различать их оттенки и особенности. За этот период у него формируются представления об основных геометрических фигурах (квадрате, круге, треугольнике, овале, прямоугольнике и многоугольнике); о семи цветах спектра, белом и чёрном; о параметрах величины (длине, ширине, высоте, толщине); о пространстве (далеко, близко, глубоко, мелко, там, здесь, вверху, внизу); о времени (утро, день, вечер, ночь, время года, часы, минуты); особые свойства предметов и явлений (звук, вкус, запах, температура, качество поверхности).

В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) ребёнок учится различать разновидности этих свойств, обнаруживать их сочетание в целостных предметах, учится и словесному описанию, использованию свойств предметов в разных видах деятельности. В это время знания о предметах и их свойствах организуются в систему, которая управляет познавательной активностью ребёнка в разных сферах окружающей действительности: искусстве, природе, общении с людьми. Он осваивает приёмы восприятия более сложных явлений.

Включение ребёнка в доступные ему виды деятельности способствуют ускоренному развитию восприятия, но если эта активность не организована целесообразно и не направлена специально на развитие восприятия, то процесс будет формироваться стихийно и к концу дошкольного периода может быть не организован в систему, иметь пробелы в представлениях ребёнка о ряде свойств предметов. Незавершённость в развитии процесса восприятия задержит развитие других познавательных процессов.

Итак, восприятие – ведущий познавательный процесс дошкольного возраста, который выполняет объединяющую функцию:

* восприятие объединяет свойства предметов в целостный образ предмета;
* оно объединяет все познавательные процессы в совместной согласованной работе по переработке и получению информации;
* восприятие объединяет весь полученный опыт об окружающем мире в форме представлений и образов предметов и формирует целостную картину мира в соответствии с уровнем развития ребёнка.

Исследования Л.И. Плаксиной показали, что у детей с нарушениями зрения имеются нарушения в условно рефлекторной деятельности, нарушения взаимодействия процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой нарушений психической деятельности ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом.

Для детей с нарушениями зрения характерно недоразвитие познавательных интересов. Как показывают данные исследований В.Г. Петровой, у детей с нарушениями зрения на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем. Их опыт крайне беден. Известно, что при нарушении зрения оказывается дефектной уже первая ступень познания – **восприятия.** Часто «живое созерцание» детей с нарушениями зрения страдает из-за снижения у них слуха, недоразвития речи. Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. На это указывают исследования Солнцевой. Главным недостатком восприятия является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Детям с нарушениями зрения требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, тест и т.п.). Замедленность восприятия усугубляться еще и тем, что из-за недоразвития психических процессов они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что дети часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п. Отмечается также узость объема восприятия. Дети с нарушениями зрения выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не виде и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия. Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Дети с нарушениями зрения судят о воспринимаемых предметах, явлениях по первому впечатлению. Их восприятием необходимо руководить. Для детей с нарушениями зрения характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Часто даже в старшем дошкольном возрасте эти дети не различают правую и левую сторону, не могут найти в помещении детского сада свою группу, спортивный зал и т.п. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времени года и т.д. Значительно позже своих сверстников с нормальным зрением начинают различать цвета.

Особенности восприятия и ощущений детей с нарушениями в развитии очень детально изучены советскими психологами (И. М. Соловьев, К. И. Вересотская, Е. М. Кудрявцева) .

Остановимся лишь на наиболее существенных результатах этих исследований.

Первая группа фактов говорит о замедленности и суженном объеме зрительных восприятий детей. Одно из фундаментальных исследований, обнаруживших замедленный темп зрительных восприятий у аномальных детей, было осуществлено К. И. Вересотской.

Таким образом, темп зрительных восприятий у детей с нарушениями зрения замедлен. Очень вероятным представляется замедленность у детей всех других видов восприятий.

Замедленность темпа восприятий сочетается со значительным сужением объема воспринимаемого материала. Исследование М. М. Нудельмана показало, что в одном и том же видимом через окно городском пейзаже дети «усматривали» меньше предметов, чем нормальные дети. Это дает основание И. М. Соловьеву говорить о том, что многопредметный участок действительности оказывается ребёнка малопредметпым.

Эта слабость обозрения объясняется особенностями движения взора. То, что нормальные дети видят сразу, дети с нарушениями зрения — последовательно, пишет И. М. Соловьев. Ребенок с нарушениями зрения, осматривая окрестности или улицу, по которой идет, меньше замечает, меньше видит, чем его сверстник—нормальный ребенок. Узость восприятия мешает аномальному ребенку ориентироваться в новой местности в непривычной ситуации.

Там, где нормальный ребенок, обозревая все происходящее, сразу выделяет главное и ориентируется в ситуации, аномальный ребенок долго не может уловить смысла происходящего и нередко оказывается дезориентированным.

Эти факты подводят нас ко второй существенной особенности ощущений и восприятий аномальных детей, а именно к их выраженной недифференцированности.

Данные многих экспериментальных исследований говорят о том, что дети с нарушениями зрения плохо различают сходные предметы при их узнавании. Так, например, по данным Е. М. Кудрявцевой, дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста принимают белку за кошку, компас—за часы и т. п.

Экспериментальное исследование Л.И. Плаксиной было посвящено изучению того, как дети с нарушениями зрения различают цвета, их оттенки. Исследование показало, что в тех условиях, в которых нормальные дети объединяют в одну группу только сходные цвета, дети с нарушениями зрения объединяют в одну и ту же группу множество мало сходных оттенков. При узнавании предметов дети считали одинаковыми такие предметы, которые фактически были неодинаковыми. Они не подмечали тех мелких различий, распознавание которых было доступно их нормальным сверстникам.

Л.И. Плаксина, различающая понятия «неспецифическое узнавание предмета» и «специфическое узнавание предмета», обнаружила у детей выраженные затруднения при необходимости осуществить специфическое узнавание. Это значит, что при узнавании им легче отнести воспринятый предмет категории рода, чем к категории вида. Им, например, легче увидеть в вошедшем во двор человеке просто дядю, а не соседа, почтальона или садовника. Эти дети относят к квадратам и треугольники, и прямоугольники, и ромбы, так как это фигуры с углами.

Наконец, последней, наиболее выраженной особенностью восприятия детей с нарушениями зрения является инактивность этого психического процесса. Глядя на какой-нибудь предмет, ребенок с нарушениями зрения не обнаруживает стремления рассмотреть его во всех деталях, разобраться во всех его свойствах. Он довольствуется при этом самым общим узнаванием предмета. Так, например, когда ребенку показывают карандаш и спрашивают: «Что это такое?» — он может ответить, что это карандаш, и отвернуться от него, сочтя вопрос исчерпанным; в ответ на тот же вопрос его сверстник охотно расскажет, что это красный, граненый, толстый, впервые очиненный карандаш.

Интересны также исследования более сложных форм восприятия. Так, в исследовании Э. С. Бейн изучен общеизвестный в психологии феномен константности восприятия (сохранение восприятия величины объектов при их различной удаленности от глаз) у аномальных детей. Оказалось, что хотя в основном эта закономерность, т. е. константность восприятия, сохраняется, но все же она значительно меньше, чем у нормальных сверстников. Эта недостаточная константность мешает детям хорошо ориентироваться в пространственном расположении предметов. О том же нарушении сложного восприятия свидетельствуют и данные К. И. Вересотской, доказывающие, что дети недостаточно воспринимают глубину изображений на картинках.

Об инактивном характере восприятия свидетельствует и неумение детей всматриваться, искать и находить какие-либо объекты, избирательно рассматривать какую-либо часть окружающего мира, отвлекаясь от ненужных в данный момент ярких и привлекательных сторон воспринимаемого. Рассматривая сюжетную картинку, они часто неправильно ее толкуют, руководствуясь первым случайным впечатлением. Способность к активному, критическому рассматриванию и анализу содержания ситуации вырабатывается у них с трудом. При обучении чтению у детей часто возникает дурная привычка угадывать замысел слова по нескольким буквам.

Итак, основными особенностями зрительного восприятия дошкольников с нарушениями зрения являются: замедленность восприятия, меньшая дифференцированность, суженный объём воспринимаемого материала, слабое различение выражения лиц людей, изображённых на картинке, значительные трудности при понимании сюжетных картин и пейзажей, слабое различение цветов и их оттенков, инактивность и константность восприятия.

**1.2 Особенности коррекции зрительного восприятия детей с нарушениями зрения**

В процессе восприятия у ребенка постепенно накапливаются зрительные образы. Чрезвычайно важной задачей обучения оказывается своевременное и правильное соединение полученных ребенком представлений со словом. Соединение того, что ребенок воспринимает со словом, обозначающим воспринятое, помогает закрепить в представлении образы предметов, их свойств и отношений, делает эти образы более четкими, стойкими. Если образы восприятия закреплены в слове, их можно вызывать в представлении ребенка и тогда, когда от момента восприятия прошло много времени и предмета, который ребенок воспринимал, уже нет перед ним. Для этого нужно лишь сказать соответствующее слово-название. Например, ребенок может хорошо различать зрительно красный, синий, зеленый, желтый цвета, выбирать по образцу предметы красного, синего, зеленого и желтого цвета, но не знать их названий. Тогда по слову «красный» он не может вспомнить красный цвет и не может выполнить, например, такую инструкцию: «Принеси красную машину» или «Возьми красный карандаш». Если же слово «красный» соединилось у него с образом, то оно вызывает представление о красном цвете, ребенок сразу же вспомнит цвет и выполнит просьбу.

Сказанное выше о развитии восприятия относится ко всем детям дошкольного возраста — как к нормально развивающимся, так и к детям с нарушениями зрения. Общие закономерности развития нормального и аномального ребенка позволяют в качестве цели воспитания и обучения в специальных детских садах поставить максимально возможное приближение аномального развития к нормальному. Однако нельзя забывать о том, что восприятие ребенка с нарушениями зрения проходит своеобразно, имеет много особенностей, которые необходимо учитывать в ходе воспитания и обучения, что работа должна иметь с ним коррекционную направленность.

В целях коррекции зрительного восприятия слабовидящих детей предложен новый междисциплинарный подход (Л.П.Григорьева, 1985, 1988, 1991, 1995, 1996; С.И.Кондратьева, Л.П.Григорьева, Л.И.Солнцева, 1985; Л.П.Григорьева, С.И.Кондратьева, С.В.Сташевский, 1987, 1988, а, б, в; 1990, а, б; Л.П.Григорьева, С.В.Сташевский, 1990, 1991). Этот подход основан на теории функциональных систем П.КАнохина, теории психофизиологических основ психической деятельности Б.М.Теплова и Е.Н.Соколова, теории системной организации психических процессов Б.Г.Ананьева и Б.Ф.Ломова.

Междисциплинарный подход предусматривает три важных и взаимосвязанных направления в развитии зрительного восприятия и компенсации его нарушений.

Медико-коррекционное направление включает медикаментозное воздействие на соматический дефект органа зрения в сочетании с использованием оптических средств (в тех случаях, когда они эффективны).

Психофизиологическое направление составляют методы, воздействующие на свойство пластичности мозга, — модификация нейронных сетей, что приводит к изменениям поведенческих реакций. Пластичность является универсальным свойством центральной нервной системы и рассматривается как механизм обучения (Е.Н.Соколов, 1981, и др.).

Психологическое направление включает формирование мотивированной потребности видеть лучше. В условиях мотивированной активности мобилизуются соответствующие активационные системы мозга, что облегчает формирование и опознание зрительных образов. Кроме того, предусматривается интенсивное развитие мнестических и мыслительных процессов, без которых восприятие не может осуществляться в условиях грубого сенсорного дефицита.

Интенсификация интеллектуального фактора обеспечивает коррекцию опознания фрагментарного недифференцированного, часто искаженного зрительного образа. В результате активной мыслительной обработки воспринимаемого происходит воссоздание, как бы реконструкция целостного образа объекта по редуцированному набору его признаков. Вербальный фактор, соединяющий сенсорный образ с его семантическим обозначением, облегчает запечатление и последующее воспроизведение зрительной информации.

Организация занятий предусматривает применение психофизиологических и психолого-педагогических методов, которые направлены на активизацию сенсорно-перцептивных, селективных, мнемических и мыслительных процессов.

Психофизиологические методы применяются для стимуляции и повышения функциональной активности зрения, развития зрительной функции. Психофизиологические методики направлены на развитие восприятия основных свойств предметов и изображений в условиях различной адаптации и пространственной локализации. Эти методики реализуются с помощью специальных психофизиологических стимуляторов, позволяющих варьировать форму, цвет, размер, яркость, контраст и менять условия стимуляции -адаптацию, фиксацию, частоту и время.

Психолого-педагогические методы направлены на развитие анализа и синтеза сенсорной информации, интерпретации и категоризации. По способу предъявления материала психолого-педагогические методики делят на предметную, изобразительную, компьютерную, телевизионную, проекционную. Предметная методика позволяет развивать зрительные возможности детей и реализуется на предметно-практических занятиях и в игре. Предметно-практические занятия могут быть связаны с моделированием, конструированием, изготовлением различных предметов. Дети выполняют также задания на опознавание предметов, анализ их формы, размеров, цвета, фактуры. Игры могут быть как дидактические, так и сюжетно-ролевые, связанные с целенаправленным зрительно-сенсорным воспитанием. [39, 236-238]

В нашей стране Л. П. Григорьевой создана система развития зрительного восприятия у слепых и слабовидящих, включающая в себя как психофизиологические, так и психолого-педагогические методы его развития. Пять развивающих зрительное восприятие методик, используемых в системе Л. П. Григорьевой, направлены на активизацию зрительных возможностей у детей с нарушениями зрения на всех уровнях его развития.

Первая методика (по Е. Н. Соколову) представляет собой дозированную ритмическую стимуляцию глаза (с частотой в 1 герц), которая облегчает синаптическую проводимость нейронной сети и приводит к повышению разрешающей способности глаза.

Вторая методика - наглядно-действенная - обеспечивает экстериоризацию ориентировочно-исследовательской деятельности, развивающей перцептивные действия. Эта методика формирует фундаментальные свойства восприятия -предметность, целостность, структурность, константность. Третья методика - наглядно-образная - формирует умение производить когнитивные операции с образами: сравнение, классификация, вербальный логический анализ.

Четвертая методика - наглядно-образная, построенная для компьютерного использования, - создает условия для развития перцептивных действий с информационными моделями, а также для чтения плоско-печатного текста. Она позволяет гибко, в соответствии с индивидуальными особенностями зрения, реализовать требования коррекционной эргономики: применяются такие характеристики объектов, как четкий контур, оптимальные угловые размеры, насыщенность цветов.

Пятая методика - кинопроекционная - создает возможности для развития таких зрительных функций, как конвергенция, бинокулярное зрение, развитие глазных движений. [23, 254] Развитие зрительного восприятия является сложной междисциплинарной проблемой и требует разностороннего подхода и систематической работы на протяжении всего дошкольного возраста.

Работа по развитию зрительного восприятия строится как многоуровневая система целостного, комплексного, дифференцированного, регулируемого процесса психофизического развития и восстановления зрения детей на основе стимуляции всех потенциальных возможностей. Специфичность этой работы с детьми дошкольного возраста состоит: во взаимосвязи и взаимодействии её со всеми видами детской деятельности; во всестороннем воздействии содержания, методов, приемов и средств коррекции на психику ребенка; в компенсаторном развитии средствами деятельности (игры, труда, занятий и т.д.); в интеграции ребенка в общество зрячих на основе сложившихся у него социально-адаптивных форм общения и поведения.

Под влиянием педагогического воздействия происходит нормализация его развития и восстановление его связей с окружающей действительностью. Коррекционно-развивающая работа осуществляется в двух направлениях: специальные занятия по развитию зрительного восприятия и организация развивающих игр и упражнений на различных общеобразовательных занятиях (по математике, рисованию, развитию речи, физической культуре, ручному труду и др.), а также в играх, бытовой деятельности.

Развитие бинокулярного и стереоскопического зрения осуществляется в дидактических играх, на занятиях по рисованию, лепке, физкультуре и др. Решая педагогические задачи по формированию различных знаний и умений, педагоги учат детей способам зрительной ориентации в различении признаков и свойств предметного мира, зрительно-пространственных признаков и т. д. Система упражнений, способствующих активизации зрительного восприятия и познания окружающей действительности, согласуется с врачом- « офтальмологом. [38, 148-156] Содержание занятий определяется наличием или отсутствием у детей зрительной ориентации. Для слепых важны занятия по развитию осязания и мелкой моторики, слухового восприятия. Для детей с частичным нарушениями зрения важны занятия по обучению использования зрения и других анализаторов.

Содержание коррекционно-развивающей работы — это фактический материал, усваиваемый детьми, без чего они не смогут адекватно действовать в окружающей действительности и успешно входить в общеобразовательный процесс. У дошкольников формируются социально-адаптивные знания, навыки и умения, обеспечивающие их успешное участие в жизни. Содержание работы по развитию зрительного восприятия отражено в программе Л. И Плаксиной. [31,98-135]

Как важное условие, программное содержание предусматривает включение большого количества практических заданий и упражнений, в результате выполнения которых в значительной степени обогащается чувственный опыт детей, осуществляется тренировка их в обращении с конкретными предметами и явлениями окружающей действительности. При этом они могут убедиться в успешности ориентации и адекватности своих предметно-практических действий, осознать свои потенциальные возможности. Перспективными направлениями коррекционной работы являются занятия по развитию зрения и 4 зрительного восприятия, формированию способов сенсорной ориентировки с помощью сохранных анализаторов в их тесной взаимосвязи со зрительной ориентацией. В связи с этим в программе по развитию зрительного восприятия выделен специальный курс — формирование различительных способностей анализаторов и овладение эталонами признаков и свойств, без знания которых невозможен процесс осознанной ориентировки и познания предметного мира в конкретной деятельности.

Для развития способов и навыков сенсорной ориентации очень важно одновременное формирование у детей представлений о своих сенсорных возможностях, поэтому в содержании программы по сенсорному воспитанию для детей с нарушениями зрения введен курс, объясняющий детям функциональные возможности анализаторов, где они практически убеждаются в возможностях своего зрения и сохранных анализаторов, обеспечивающих замещение недостаточности зрительной информации.

Формирование знаний о своих сенсорных возможностях значительно продвигает ребенка в развитии адаптивных способностей при ориентировке в окружающем мире. Достижение определенного уровня корекционно-компенсаторного развития сенсорной сферы приводит психическое развитие ребенка с нарушениями зрения к стабилизации и обеспечивает решение проблемы преодоления трудностей при обучении и воспитании. В программе в зависимости от возраста и уровня психического развития детей определены требования к формированию пространственных представлений на уровне зрительного и других видов восприятия. При этом важно сочетать ориентировку на зрение с опорой на слуховую, тактильно-двигательную и другие виды ориентировок. При формировании пространственной ориентировки важно научить слабовидящих детей опираться на сенсорные эталоны пространственных признаков: форму, цвет, величину и местоположение предметов. Важная роль отводится речи как регулятору практических действий детей.

Во всех видах работы по развитию зрительного восприятия предусматривается взаимосвязь с лечебной и общеобразовательной работой. Для развития зрительного восприятия используются различные изображения: черно-белые, цветные, контурные, силуэтные, штриховые. В процессе выполнения заданий дети анализируют, опознают, описывают, сравнивают изображения, выделяют в них сходные и различительные признаки. Большие возможности для развития зрения заложены в компьютерной технике и телевизионных дисплеях. Специальная программа, введенная в компьютер, может изменять форму, размер, цвет, яркость, контраст изображений, режим их предъявления (статический или динамический), освещенность перцептивного поля.

Особое значение имеет проекционная методика (кино-, эпи- и диапроекция). Динамика объектов и действий в кино требует от зрителя особого внимания, умения держать в памяти детали сюжета, анализировать быстро сменяющуюся зрительную информацию. Однако при снижении временной разрешающей способности зрительной системы у детей кинофильмы воспринимаются недостаточно полно и точно, а в некоторых случаях искаженно. В связи с этим рекомендуется показ специальных диапозитивов. [38, 148-156]

Таким образом, работа по развитию зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения строится комплексно. Работа по формированию зрительного восприятия ведется на всех занятиях, педагоги расширяют представления детей о сенсорных эталонах, формируют способы сенсорной ориентировки и поэтапного обследования предметов.

Особенностями коррекционных занятий по развитию восприятия являются применение различных методик - психофизиологических и психолого-педагогических.

Занятия включают использование изображений: черно-белых, цветных, контурных, силуэтных, штриховых, использование технических средств обучения и коррекции: проекционной методики, специализированных компьютерных программ.

Содержание занятий определяется программой.

Итак, физиологический механизм зрительного восприятия детей с нарушениями зрения остается таким же, как и у детей с нормальным зрением, но при слабовидении отмечается редуцирование некоторых особенностей восприятия, особенности зрительного восприятия детей с нарушениями зрения заключаются в сниженной активности восприятия, неполноте, неточности отражения, ограниченной избирательности, слабой апперцепции, затруднениях в осмыслении и обобщении воспринимаемого. Это предполагает организацию специальной работы по коррекции и развития зрительного восприятия слабовидящих детей.

**1.3 Средства и приёмы коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения**

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в двух направлениях: специальные занятия по развитию зрительного восприятия и организация развивающих игр и упражнений на различных общеобразовательных занятиях (по математике, рисованию, развитию речи, физической культуре, ручному труду и др.), а также в играх, бытовой деятельности. Решая педагогические задачи по формированию различных знаний и умений, педагоги учат детей способам зрительной ориентации в различении признаков и свойств предметного мира, зрительно-пространственных признаков и т. д. Система упражнений, способствующих активизации зрительного восприятия и познания окружающей действительности, согласуется с врачом-офтальмологом. Работа по развитию зрительного восприятия строится как многоуровневая система целостного, комплексного, дифференцированного, регулируемого процесса психофизического развития и восстановления зрения детей на основе стимуляции всех потенциальных возможностей. Специфичность этой работы с детьми дошкольного возраста состоит: во взаимосвязи и взаимодействии её со всеми видами детской деятельности; во всестороннем воздействии содержания, методов, приемов и средств коррекции на психику ребенка; в компенсаторном развитии средствами деятельности (игры, труда, занятий и т.д.); в интеграции ребенка в общество зрячих на основе сложившихся у него социально-адаптивных форм общения и поведения. Занятия по изобразительной деятельности со слабовидящими детьми являются важным направлением в комплексе работы по развитию и коррекции зрительного восприятия слабовидящих детей.

Для детей с нарушениями зрения характерно большое отставание в сроках развития восприятия. Поэтому первой специальной, коррекционной задачей является обеспечение как можно более раннего начала развития восприятия.

Наряду с поздними сроками начала развития у детей с нарушениями зрения наблюдается замедленный темп развития восприятия. Следовательно, второй задачей будет ускорение темпа развития восприятия, его интенсификация.

Аномальное развитие характеризуется не только отставанием, но и наличием отклонений. Следовательно, третья задача — преодоление имеющихся отклонений, в одних случаях — коррекция, в других — компенсация.

Для того, чтобы развитие восприятия у детей с нарушениями зрения шло успешно, в их обучении нужно применять специальные методы. Прежде всего, необходимо правильно сочетать словесные, наглядные и практические методы обучения.

На первых порах обучения нельзя применять изолированную словесную инструкцию, потому что дети изучаемой категории не понимают значения многих слов, особенно тех, которые обозначают качества, свойства и отношения предметов, т.е. сенсорных эталонов. Часто не понимают конструкцию фразы или просто забывают инструкцию, «теряют» ее в процессе выполнения заданий. Поэтому словесные методы обучения необходимо правильно, продуманно сочетать с наглядными и практическими методами.

Но и сами наглядные методы должны быть правильно отобраны. При работе по развитию восприятия необходимо применять образец (действия по образцу и выбор по образцу), подражание, жестовую инструкцию, совместные действия взрослого и ребёнка.

Коррекционная работа с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения проводится на специальных коррекционных занятиях по сенсорному воспитанию в разделе «Развитие зрительного восприятия» педагогом-дефектологом и закрепляется на занятиях воспитателем. Занятия по сенсорному воспитанию проводятся 2-3 раза в неделю по 15-20 минут по подгруппам и индивидуально.

Все занятия, связанные с развитием восприятия, на первых годах обучения проводятся не просто в игровой форме, а игровым методом.

Для работы по развитию восприятия предъявляются игры, в ходе которых дети должны учитывать свойства и отношения предметов. Они играют важную роль, определяют результат действий ребенка. Например, игра «Что катится, что не катится?». В этой игре перед детьми ставится задача докатить предмет до ленточки, положенной на полу. В данной игре дети начинают понимать, что результат зависит не только от их стараний, но и от свойств предметов, которые они прокатывают. Если после такой работы предоставить им выбор, то каждый ребенок выберет шар. Когда дети научатся видеть свойства предметов, это отразится и на их деятельности: игровой, изобразительной, трудовой.

На последующих годах обучения, когда у детей сформируется интерес к предметам, к их свойствам и отношениям, перед ними ставятся и чисто познавательные задачи, например, играя с матрешкой «Поставь на свое место». дети должны подойти к пониманию принципа ряда — построения по равномерно убывающей или возрастающей линии. Конечно, если дети сами не могут вычленить принцип, им нужно показать его в данной ситуации, а затем предложить другие, аналогичные, и добиваться от них самостоятельного переноса уже имеющегося опыта.

На занятиях по развитию восприятия и формированию представлений слова — названия свойств и отношений должны употребляться только после того, как дети выделили эти свойства и отношения, поняли их значение. Когда дети прокатывают шар и кубик, педагог говорит «кати шар», «кати кубик», «докатился», «не докатился». После того как дети поняли, что шар катится, а кубик не катится, вводятся новые слова-эталоны, определяющие свойства этих предметов (круглый, угловатый), например: «Шарик катится, потому что он круглый, кубик не катится — он угловатый. Круглое катится, угловатое не катится».

В игре с матрешкой вначале детям можно лишь сказать: «Поставь матрешку на свое место», не указывая при этом на ее величину. Когда дети поймут принцип построения ряда и станут правильно находить место матрешки, нужно сказать: «Верно, матрешку нужно поставить тут — она меньше, чем вот эта, и больше, чем та». Только на основе личного опыта детей можно с пользой вводить слова-названия свойств и отношений предмете. Если же давать эти слова до того, как сами свойства будут выделены детьми, станут для них значимыми, они будут механически заучены, не помогут в новой ситуации вспомнить нужное свойство и действовать на его основе.

Восприятие включает в себя процесс обследования объекта и сопоставление результатов обследования с общественно выработанными мерками-эталонами. Эталоны дают возможность судить обо всех свойствах предметов — о форме, цвете, величине, об отношениях их частей и отношениях разных предметов между собой — по величине, по цвету, по форме, по пространственному расположению. Всему этому — способам обследования предметов, их свойств и отношений, сопоставлению результатов обследования с эталонами — ребенка нужно учить. Только в этом случае восприятие будет развиваться нормально даже у ребенка с нормальным зрением. Тем более это необходимо ребенку с нарушениями зрения, у которого ориентировка в окружающем предметном мире формируется замедленно и с большими трудностями.

Прежде всего, детей нужно научить различать и воспринимать эти свойства и сделать их значимыми для них. Чтобы обратить внимание детей на свойства и отношения предметов, необходимо дать такие задания, в которых они вынуждены будут учитывать свойства предметов, ориентироваться на них. Это могут быть игры с дидактическими игрушками (матрешками, пирамидками, различными вкладками). Например, при проталкивании геометрических форм в прорези коробки нужно найти отверстие, соответствующее форме фигуры, которую ребенок проталкивает. Дети с нарушениями зрения сначала совсем не ориентируются на форму прорези и фигуры, пытаются протолкнуть ее силой. Они не умеют действовать путем проб, т.е. не владеют поисковым способом решения этой задачи. Педагог подсказывает ребенку сначала самый первый способ — учит его пробовать. Точно так же педагог учит детей пробовать при складывании матрешки. Пробы подводят ребенка к вычленению формы и величины предметов, дают ключ к самостоятельным поискам, к решению новых задач, что очень важно для развития ребенка. Нужно только помнить, что происходит это постепенно и не сразу. Кроме того, нужно строго дозировать количество предметов, с которыми действует ребенок. Матрешка сначала должна быть двусоставной, затем — трехсоставной, количество фигур и прорезей — две, потом три. В дальнейшем количество предметов может увеличиваться до 10—12, но лишь по мере развития способности детей действовать с ними. Так, на третьем году обучения детям можно дать шестисоставную матрешку, которая состоит из 11 элементов.

Необходимо все время менять предметы, с которыми действует ребенок. Например, если на одном занятии ребенку дается коробка с квадратной и круглой прорезями, в которые нужно протолкнуть куб и шар, то на следующем занятии дается коробка с прорезями прямоугольной и овальной формы, в которые проталкиваются брусок и яйцо, затем — шестиугольник и круг и т.п. То же самое относится и к игрушкам-вкладкам. Необходимо избегать заучивания и стремиться к усвоению способа действия.

На втором году обучения и в дальнейшем в действиях с дидактическими игрушками детей по-прежнему побуждают к пробам, но, наряду с этим, формируют и такие способы соотнесения предметов, как прикладывание, накладывание и обведение по контуру, которые помогают им перейти от проб к более высокому способу ориентировки на свойства — зрительному соотнесению.

С этими способами дети знакомятся на первом году обучения, но не в действиях с дидактическими игрушками, а выбору их по образцу. Главное на этом этапе — показать детям, что при сопоставлении по цвету используется способ приложения; по форме и величине — наложением и обведением по контуру. Ребенку будет легче различать цвета, если ему дают для выбора специальное цветовые карточки, а не выделять цвет в предмете. Точно так же ему легче различать по форме специальные карточки или плоскостные фигуры, чем выделить форму в предмете. Поэтому работу надо начинать с выбора по образцу карточки постепенно учить детей выделять свойства именно в предмете.

Вначале детям дают для выбора 2—3 карточки, например, красная, синяя и желтая или квадратная, круглая, треугольная. Постепенно количество карточек увеличивается, при этом увеличение может идти разными путями — ребенку можно дать по две карточки с одинаковыми цветами, а можно дать сначала четыре основных цвета, затем — шесть цветов и т.д. Нужно помнить, что в занятиях с детьми с нарушениями зрения целесообразно использовать такие игры, в которых выделение свойств, соотнесение предметов, выбор по образцу оказываются необходимым условием выполнения игрового действия. Например, игру «Найди свое место» можно проводить не только с игрушками, но и с цветовыми карточками и геометрическими формами.

Постепенно количество цветов, форм, величин, из которых производится выбор, увеличивается. Детям предлагают для выбора все более близкие цвета, формы и величины, например, красный, оранжевый, розовый; круг, овал, шестигранник. При этом не во всех случаях дети должны знать название цветов, форм, величин, с которыми они действуют. Главное — сформировать ориентировку на свойство.

Когда дети научатся выбору по образцу, вводится выбор с отсрочкой по тому же типу, который описывали на картинках («Лото с отсрочкой»): по цвету, форме, величине. Начиная со второго года обучения дети подбирают по образцу не только карточки, но и предметы, учатся отвлекаться от их назначения и от других признаков. Например, перед детьми стоят красная и желтая машины, красный кубик и желтый шарик. Педагог показывает красный флажок и просит принести такие же по цвету предметы. Разница заключается еще и в том, что к образцу подбирается не один, а несколько объектов, т.е. осуществляется своего рода группировка по образцу.

Конечно, все это проводится в игровой форме. Так, для подбора предметов по величине очень используются дидактические игры «Оденем кукол для прогулки», «Оденем кукол для праздника», «У кого какой домик», «Построим домики».

В процессе выбора по образцу детей учат соотносить цвет, форму, величину с эталонами. При выборе величины и формы это делается путем накладывания геометрических форм на рисунок. Детям также предлагают сложить одну геометрическую форму из двух других: квадрат из двух треугольников, круг из двух полукругов, прямоугольник из двух квадратов; квадрат из двух прямоугольников и т.д.

Начиная со второго года обучения детей учат использовать свойства предметов в качестве сигнала к действию. Это трудно для детей, так как здесь нужно одновременно воспринять сигнал и соотнести с ним свои действия. Такая сложная деятельность формируется у детей не сразу, но она необходима, так как в жизни от них неоднократно будут требоваться действия по сигналу (светофор, сигнал машины и др.). Сигналы можно применять в играх: «Кто ловкий», «Поезд», «Светофор».

Кроме свойств предметов, ребенок должен уметь воспринимать их отношения, в частности, пространственные. Для этого педагог также использует игровую форму занятий и подражание. Дети строят по подражанию действиям педагога несложные конструкции, в которых нужно учитывать пространственное распоряжение элементов — внизу, наверху, рядом, ищут спрятанные предметы внизу, под шкафом, наверху, на шкафу и т.п. Детей с нарушениями зрения нужно учить различать реальное объемное пространство и его изображение на плоскости, то есть на бумаге, на доске, и соотносить их. Для этого проводятся игры типа «Вертушки», конструирование по рисунку-образцу, зарисовка конструкции сначала взрослым на глазах у детей, а задаем самими детьми.

Дети с нарушениями зрения недостаточно правильно, четко воспринимают не только отдельные свойства, но и предметы в целом. Их представления глобальны, не расчленены. К началу обучения дети часто не выделяют нужный предмет среди других. Обучение выделению и восприятию целого предмета начинается с самого начала обучения — этому служат все игры и упражнения, направленные на развитие внимания, подражания действиям с предметами, запоминания. В этих играх и упражнениях дети учатся выделять отдельные предметы, следить за их перемещением, узнавать их среди других. Все это способствует формированию целостного образа предмета, но не исчерпывает всех задач, которые связаны с ним. Большую роль в процессе создания целостного образа играет сопоставление парных предметов, выбор предметов по образцу. Здесь обеспечивается узнавание предметов, их дифференциация.

Но узнавать и даже различать предметы можно, и не имея полноценного образа, не представляя себе предмет со всеми его качествами и свойствами, а опираясь лишь на отдельные свойства-ориентиры. Это сразу же выявляется при складывании разрезной картинки или заполнении лото-вкладок.

Часто, складывая разрезную картинку, дети с нарушениями зрения не знают, куда положить те или иные части, так как не представляют себе целостного образа предмета — ни его общей формы, ни того, из каких частей он состоит, как расположены эти части. Более того, сложив «головонога» — человека, состоящего из головы и ног, — они бывают довольны, потому что у них сложился неполный, неточный образ человека — в этом представлении о человеке туловище оказывается лишним. При заполнении лото-вкладок, в котором части картинки вырезаны и нужно найти их место и, правильно развернув, вставить, многие дети не могут даже найти место вкладки, но, главное, — после того как место найдено, они вставляют вкладку как попало — разворачивают то вбок, то вниз, то вверх. При этом не получается целый предмет, но детей это не смущает. Они довольны своими действиями, и им не важно получился ли целостный образ или нет, т.к. целостность образа у них отсутствует.

С самого начала обучения с детьми проводится большая работа по созданию у них целостного образа предмета. Вначале их учат складывать разрезные картинки, на которых изображены хорошо знакомые детям предметы. Они их рассматривают под руководством взрослых, выделяют их значимые части и складывают части в целое. Разрезная картинка должна состоять сначала из двух частей, затем из трех. Количество частей должно постепенно увеличиваться, лишь в соответствии с тем, как уточняется и расчленяется восприятие предметов у детей. Но конфигурация разреза и сами изображения должны меняться с самого начала, например, если ребенок складывает из разрезной картинки мяч, но изображение может быть сначала красным, потом синим, потом желтым с полосой посередине. Картинка может быть разрезана вдоль, поперек, по диагонали и т.п. При этом не нужно класть перед ребенком образец, так как он на этом этапе обучения не может воспользоваться им, а лишь отвлекается. В случае затруднений следует применять показ (ребенок действует по подражанию) или совместные действия. Обучая ребенка заполнению лото-вкладок, нужно также начинать с крупных предметных изображений с двумя вкладками.

Созданию целостного образа предмета способствует и складывание фигур из частей, например, плоскостных домиков, грибов, неваляшек, вырезанных из картона, складывание сборно-разборных игрушек — машин, самолетов и др.

Очень большую роль в формировании целостного образа может играть изобразительная деятельность ребенка — аппликация, лепка, рисование, но лишь на определенном уровне развития самого целостного восприятия. Там, где восприятие ребенка находится на низком уровне, сама изобразительная деятельность ещё не может возникнуть или возникает путем неосмысленного усвоения штампов и не может служить его развитию.

По мере проведения занятий по развитию восприятия по созданию целостного образа предметов, по конструированию, лепке, аппликации и рисованию у детей с нарушениями зрения постепенно формируются все более правильные, четкие и достаточно дифференцированные образы предметов. Это проявляется в складывании разрезной картинки, и в работе со сборно-разборными игрушками, конструкторами, в изобразительной деятельности детей. На этом этапе в занятия включаются новые задания, требующие от ребенка умения — в уме, в представлении, без практического примеривают частей, как это было до сих пор, создавать целостный образ предмета. Детям предлагается новый тип задания: «Нарисуй целое». Перед ребенком раскладывается разрезная картинка, но складывать ее ему не разрешают, а предлагают подумать, какая она будет, когда ее сложат, и нарисовать целый предмет. Задача это сложная, потому что требует от ребенка мысленного разбора и соединения частей, мысленного создания целостного образа предмета и лишь затем его изображения.

Среди наглядных методов обучения большое место занимает работа с разного рода изображениями — рисунками, схемами, картинками, сюжетными картинками, диафильмами. Но применение этих средств в обучении предполагает, что ребенок правильно воспринимает изображение, «читает» его так, как мы этого хотим. Между тем, у детей с нарушениями зрения, поступающих в специальный детский сад, восприятие картинки еще не сформировано. Поэтому чрезвычайно важной задачей оказывается обучение восприятию изображения — рисунка, картинки и т.п.

В самом начале дети еще даже не понимают, что рисунок, картинка — это изображение реальных предметов. Именно этому их надо учить.

Чтобы они поняли, что рисунок — изображение реального предмета, педагог и воспитатель рисуют на глазах у детей несложные предметы и подкладывают изображение к предмету. Затем изображение к предмету подкладывают сами дети, осуществляя при этом выбор из двух. Например, перед педагогом стоят на столе куб и шар, он рисует шар и просит одного из детей взять соответствующий предмет и наложить его на рисунок. Одновременно или несколько позднее начинается работа по сличению игрушек с картинками и подкладывание картинок к предметам и предметов к картинкам, также при выборе из двух. Постепенно расширяется круг предметов, увеличивается количество объектов, из которых производится выбор. В занятия включаются игры, в которых ребенок отыскивает спрятанную игрушку по картинке-образцу («Найди, где это спрятано» и др.). Все это приводит к тому, что дети начинают понимать нарисованное (рисунок, картинка) изображение реального предмета. Именно на этом уровне может появиться у них и первый осознанный предметный рисунок. Но на этом останавливаться нельзя, потому что «чтение» рисунка остается очень примитивным. Так, дети без специального обучения не понимают изображений действий, эмоционально-выразительных средств, не могут воспринимать изображение пространства (удаленность, перспектива, заслонение).

Следующим этапом в работе над восприятием картинки оказывается обучение восприятию движения. Иначе в обучении могут возникнуть трудности, — выучив название действия с опорой на картинку, дети не могут использовать то же слово в жизни и применении к другой картинке. Поэтому детей надо учить изображать действия по картинке. Например, ребенку дают картинку, на которой нарисован идущий мальчик, и просят показать, что делает мальчик, не всегда ребенок может показать, он копирует позу (мальчик стоит с раздвинутыми ногами, перенеся центр тяжести на одну ногу). Сначала действие приходится демонстрировать взрослому, а дети делают это по подражанию. Но постепенно они начинают правильно воспринимать и самостоятельно изображать действия по картинкам. При этом нужно очень соблюдать определенный порядок словесной инструкции, если сказать: «Покажи, как идет мальчик», то ребенок начнёт ходить, не глядя на картинку, не воспринимая ее. В вопросе не должно быть озвучено действие. Но, когда ребенок, посмотрит картинку, начнет ходить, обязательно нужно словесно обозначить само действие: «Правильно, мальчик идет». Постепенно в обучение включаются все более разнообразные картинки с изображением одного и того же действия и все больше изображений различных действий. Однако всякий раз, когда с опорой на картинку дается новый глагол, дети должны вначале изобразить действие, а затем уже узнать новое слово. Занятия проводятся в игровой форме.

Начиная с третьего года обучения дети могут изображать по картинке целые ситуации, например, купание куклы, а затем и серии картин с изображением событий, знакомых детям из опыта их жизни. Например: 1) «Купание куклы» — первая картинка — девочка раздевает куклу; вторая — купает куклу, третья — вытирает куклу; четвертая — одевает куклу. Изображение действий по картинкам может предшествовать их раскладыванию и помогать детям понять логику изображенных событий; 2) «Вова заболел - на первой картинке мальчик одевается на прогулку; вторая картинка — на прогулке встал ногами в лужу; третья — заболел, он лежит в кровати с градусником и плачет; четвертая картинка — пришел врач, он дает Вове лекарство; пятая — Вова играет.

В процессе восприятия предметов, действий, изображений у детей формируются образы, отражающие эти предметы, явления, ситуации, действия, свойства и отношения предметов. В то время когда ребенок воспринимает какой-либо предмет или его изображение, можно учить его действовать с ним, передавать знания и сведения о нем. Но обучение не может строиться только с опорой на действие или восприятие. Все накопленные человечеством знания, вся культура передается через слово — устное или печатное. Для того чтобы можно было передавать новые знания, новые сведения и даже умения с помощью книг, рассказов, чтобы руководить действиями с помощью словесной инструкции, слово должно воскресить в памяти ребенка, актуализировать все то, что он видел, слышал, с чем он действовал. Перед мысленным взором ребенка должны, прежде всего, возникнуть те образы, которые были получены им в непосредственном восприятии. Образы восприятия должны превратиться в образы-представления. Для этого воспринятое должно закрепиться, сохраниться. Образы-представления формируются по мере развития восприятия и деятельности, но у ребенка с нарушениями зрения этот процесс происходит крайне медленно. Образы-представления могут быть очень разрозненными, фрагментарными, неполноценными и даже неадекватными, если специально не заниматься их формированием. Основной путь формирования образов представления заключается в том, что педагог закрепляет воспринятое в слове, а затем пользуется словом, чтобы вызвать этот образ, актуализировать его. Так, когда ребенок выбирает по образцу из «чудесного мешочка» шар или куб, мы говорим: «Верно, это шар, он круглый», когда он играет в игру «Что катится, что не катится» и хочет взять шар, мы опять говорим: «Верно, шар катится, он круглый». Постепенно в представлении ребенка возникает не только образ шара, но и образ круглого предмета. Теперь слово «круглый» может вызвать в памяти ребенка нужное представление. Если же слова даются детям в отрыве от их чувственного опыта, они зачастую остаются «пустыми», за ними нет представления.

Конечно, образы-представления всегда отличаются от образов восприятия, особенно если это образы сложных предметов. Например, в задании «Нарисуй целое» дети должны соединить части предмета в целое мысленно, в представлении. Мы можем видеть, что дети теряют при этом многие детали предмета, не совсем правильно соотносят части предмета по величине, иногда даже неверно располагают их в пространстве. Когда же они складывают картинку и зарисовывают ее на основе образа восприятия, очень многое в рисунке меняется.

Таким образом, мы видим, что образы-представления менее точны, менее дифференцированы. Однако есть более простые образы, отражающие отдельные свойства и качества предметов, (которые отражаются и фиксируются в представлении достаточно точно. Поэтому на них можно опираться при руководстве деятельностью ребенка и передаче ему знаний через слово. Это, в, первую очередь, сенсорные эталоны, определяющие все свойства, качества и отношения чувственно воспринимаемого мира. Именно над этим, над соединением чувственного опыта со словом и формированием образов представления, стоящих за словом, педагоги и воспитатели должны работать повседневно. Развитие восприятия теснейшим образом связано с развитием деятельности. Связь эта двусторонняя. С одной стороны, каждая деятельность может начать развиваться только на определенном уровне развития восприятия. С другой стороны, само восприятие развивается в процессе деятельности. Так, например, у дошкольника с нарушениями зрения нет предметного рисунка. Главная причина этого — низкий уровень развития восприятия, у детей к моменту поступления в дошкольное учреждение еще нет фактически фиксированных образов восприятия и представлений. Но, с другой стороны, когда уже сформированы первые образы и появляется первый предметный рисунок, именно в процессе рисования идет дальнейшее развитие восприятия— образы закрепляются, уточняются, обобщаются. Обследование предметов становится более осмысленным, так как у ребенка появляется цель — обследовать предмет, чтобы его нарисовать.

Восприятие направлено на обслуживание практической деятельности — предметной, игровой, трудовой, изобразительной, конструктивной и т.п. Ориентировочная основа необходимая часть восприятия. Именно восприятие дает человеку сведения об условиях, в которых происходит деятельность, позволяет оценить их, приспособиться к ним. Восприятие также дает возможность учитывать в деятельности свойства и отношения предметов, с которыми действует человек, расстояния, направление и т.п. Так, чтобы взять какой-либо предмет, нужно точно оценить расстояние от него до себя, направление, в котором нужно протянуть руку или пойти; величину, чтобы знать, брать ли его одной рукой или двумя или, быть может пальцами; его форму, материал, из которого он сделан, чтобы рассчитать усилие, которое нужно приложить, и т.д. А чем сложнее деятельность, тем более сложной ориентировки она требует от человека. Следовательно, уровень развития всякой деятельности в значительной степени зависит от уровня развития восприятия.

Но само по себе включение восприятия в деятельность не происходит. Ребенок может уметь воспринимать свойства предметов — цвет, форму, величину, пространственные отношения, расстояния, звуки, — но не уметь использовать их в деятельности. И тогда развитие восприятия оказывается самоцелью. Отечественная психологическая и педагогическая наука показала, что детей нужно специально учить использовать восприятие в деятельности, соединять его с деятельностью. Так, научив детей воспринимать цвет, необходимо тут же, параллельно включать его в деятельность — учить в игре и в быту реагировать на него как на сигнал к действию («Светофор»), использовать цвет в рисовании и аппликации, при ознакомлении с окружающим миром; опираться на цвет неба при определении времени суток; цвет листьев для определения времени года и т. п. Точно так же восприятие формы, величины используется в предметной деятельности ребенка, в игровой и трудовой, а затем и в изобразительной. Включение восприятия в широкую деятельность, в свою очередь, дает новый толчок развитию самого восприятия.

Итак, под восприятием понимается процесс отражения предметов и явлений, целостных ситуаций объективного мира в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств.

Зрительное восприятие – это отражение в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на зрительный анализатор.

Восприятие – ведущий познавательный процесс дошкольного возраста, который выполняет объединяющую функцию: восприятие объединяет свойства в целостный образ предметов; оно объединяет все познавательные процессы в совместной согласованной работе по переработке и получению информации; восприятие объединяет весь полученный опыт об окружающем мире в форме представлений и образов предметов и формирует целостную картину мира в соответствии с уровнем развития ребёнка.

Основными особенностями зрительного восприятия дошкольников с нарушениями зрения являются: замедленность восприятия, меньшая дифференцированность, суженный объём воспринимаемого материала, слабое различение выражения лиц людей, изображённых на картинке, значительные трудности при понимании сюжетных картин и пейзажей, слабое различение цветов и их оттенков, инактивность и константность восприятия.

Работа по коррекции зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения идёт по следующим направлениям: развитие зрительного внимания, подражания, формирование целостного образа предметов; восприятие формы; восприятие величины; восприятие цвета; восприятие пространственных отношений и ориентировка в пространстве группового помещения; формирование представлений о воспринятом. Данные направления работы реализуются в ходе занятий и в свободной деятельности. Занятия по сенсорному воспитанию в разделе «Развитие зрительного восприятия» проводятся педагогом-дефектологом 2-3 раза в неделю по 15-20 минут, при этом занятия проводятся по подгруппам и индивидуально, а затем закрепление проводится воспитателем.

**ГЛАВА 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**2.1 Значение конструирования как средства коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения**

В психолого-педагогической литературе конструирование относится к продуктивным видам деятельности.

Конструирование как вид продуктивной деятельности дошкольников способствует развитию зрительного восприятия, становлению сенсорных эталонов (форма, цвет, размер), манипулирование материалом для конструирования в большей степени, чем другие виды деятельности, способствует становлению графо-моторных навыков и созданию условий для формирования целенаправленной деятельности и развития общих интеллектуальных умений.

В целом продуктивные виды деятельности вносят существенный вклад в компенсацию первичных нарушений в структуре имеющихся у ребенка отклонений и в коррекцию вторичных недостатков, что, в свою очередь положительно сказывается на развитии его личности, поведении и общении, социализации в целом.

В дошкольном возрасте, более чем когда-либо, конструирование оказывает свое развивающее влияние на многие стороны психики ребенка и его личность в целом. Взаимосвязь конструирования с общим психическим развитием детей позволила широко использовать его в качестве действенного средства коррекции недостатков психики аномального ребенка.

Конструирование – целенаправленный процесс, в результате которого получается определённый реальный продукт. Ребёнок в процессе этой деятельности начинает понимать, что для создания той или иной конструкции недостаточно присоединять любые детали в любом порядке. Надо выделить опорные детали, иначе конструкция развалится.

Конструктивная деятельность открывает ребёнку, что части предмета взаимосвязаны не только внешне, но и по внутренней логике самого предмета. Если предмет высокий и имеет выступающие части, то они должны быть уравновешены тяжёлым основанием.

Так, например, у крана должно быть тяжёлое основание – платформа. Колёса будут устойчивее держать кран, если они будут крепиться как можно дальше друг от друга по краям платформы.

Возводя постройку, ребёнок начинает на опыте убеждаться, что одни детали устойчивы в любом положении, другие лишь в определённом положении, что различные сочетания деталей дают различную прочность. Трудно, например, создать прочную постройку из одних пластин, но, сочетая кубики и пластинки, можно сделать прочный домик.

В процессе конструирования ребёнок узнаёт, что за определённой формой и весом деталей стоят определённые конструктивные свойства. Так, например, куб одинаково устойчив, на какую бы грань его ни поставили, а вот брусок будет устойчив лишь в том случае, если его положить на любую из боковых граней; поставленный торцом, он теряет свою устойчивость. Чтобы придать прочность высокому неустойчивому предмету, его нужно зажать между тяжёлыми устойчивыми предметами.

Конструктивная деятельность требует своих способов действия, своих приёмов обследования и построения конструкции.

В дошкольном возрасте развиваются две взаимосвязанные стороны конструктивной деятельности:

* + конструирование – изображение;
  + строительство для игры (А.Н. Давидчук).

Если ребёнок увлечён самим процессом конструирования, часто даже не используя постройки в игре, а снова и снова создавая новые, если конструировать его побуждает интерес не к результатам, а к процессу его получения, то конструирование сближается с изобразительной деятельностью.

Конструирование, побуждаемое игровым мотивом, сближается с конструктивно-техническим творчеством взрослых, ведь оно подчиняется практическому назначению постройки, а при её создании необходимо учитывать ряд важных условий. Например, построенный корабль должен вмещать всех матросов. В то же время детское строительство имеет свою специфику. У взрослого каждый элемент конструкции выполняет строго фиксированную функцию и тесно связан с другими в единое целое. А детская постройка может не отвечать всем требованиям, предъявляемым к определённому сооружению. Не включая всех элементов, постройка напоминает реальную только общей формой. Кроме того, в игре назначение постройки может меняться в зависимости от сюжета.

Основополагающим моментом в конструировании выступает аналитико-синтетическая деятельность по обследованию предметов. Она даёт возможность установить структуру объекта и его частей, учесть логику их соединения. Так, например, башня, имеющая слишком узкое основание, рушится.

Аналитико-синтетическая деятельность позволяет определить способы конструирования. В анализе образца и выборе способов его построения дошкольнику помогает не само по себе зрительное восприятие, а специально организованная познавательная деятельность. Ребёнок обследует не только основные свойства предметов (форму, пропорции, величину и др.), но и прежде всего их специфические конструктивные качества (устойчивость, равновесие, протяжённость и др.).

Начиная строить, ребёнок сталкивается с устойчивостью одних деталей независимо от их положения и других только в определённом положении. Он убеждается, что прочность постройки зависит от сочетания в ней деталей. Ребёнок замечает, что в соответствии со свойствами деталей их следует использовать в разных частях постройки: фундамент домика делать из кубиков и кирпичиков, а перекрытия – из пластин. Ребёнок научается определять, из каких деталей состоит постройка и как они расположены относительно друг друга.

Основной принцип обследования предметов состоит в переходе от анализа основных, крупных частей и их взаимоотношений к анализу более мелких частей.

В соответствии с этим принципом общий порядок обследования предметов включает следующие этапы:

1. Определение общей объёмной их формы;

2. Выделение основных частей объекта и определение их формы.

3. Установление пространственного взаиморасположения выделенных частей.

4. Выделение в каждой части составляющих её деталей.

Техника строительства включает общие и специфические умения и навыки. Общие навыки дети применяют по отношению к разному содержанию конструирования, а специфические - для сооружения только отдельных предметов. К общим навыкам относятся те, с помощью которых ребёнок располагает постройку в пространстве в длину, ширину, высоту, ставит материал в разном пространственном положении, замыкает пространство, делает перекрытия. Для каждого строительного материала характерны свои технические приёмы. Например, в работе с металлическим конструктором общим техническим приёмом является соединение деталей с помощью ключа, винта и гайки, а с пластиком – соединение деталей через выступы и углубления.

На основе аналитико-синтетической деятельности ребёнок планирует ход конструирования, создаёт замысел. Успешность реализации замысла во многом определяется умением дошкольника планировать и контролировать его ход.

Умение обследовать конструкцию развивается под руководством взрослого. В 2-3 года это делает взрослый. В 3-4 года ребёнок не только называет предметы, но и выделяет их основные части, указывает некоторые детали. В 4-5 лет он достаточно хорошо различает основные части по величине и форме, устанавливает их расположение относительно друг друга.

Старший дошкольный возраст – ребёнок может провести самостоятельный анализ образца или конструкции, выделить части, определить их назначение и пространственное расположение. Он находит интересные конструктивные решения и планирует этапы создания собственной конструкции на основе проведённого анализа.

В 6-7 лет ребёнок анализирует конструкцию предмета с практической точки зрения. Выделяя части, он устанавливает функциональное назначение каждой из них, определяет соответствие формы, величины, местоположения частей и учитывает ситуации, в которых конструкция будет использована.

Дети идут от подражания к творчеству.

Совершенствование аналитико-синтетической деятельности создаёт основу для конструктивного творчества дошкольника.

Творчество в конструировании наблюдается уже у младших дошкольников (например, в выборе объекта для постройки, в новом использовании известных сооружений). На протяжении дошкольного возраста у детей развивается способность вносить изменения в способы конструирования для того, чтобы постройка подчинялась требованиям ситуации. У старших дошкольников показателями творчества в конструктивной деятельности выступают новизна способов построения предмета, новизна самого предмета и новизна приёмов для придания устойчивости сооружаемой постройки.

Влияние конструктивной деятельности на психическое развитие:

* 1. развивает умение видеть предмет;
  2. развивает способность улавливать его назначение;
  3. позволяет получить значительно более полное представление о различных свойствах деталей, из которых этот предмет должен быть сооружён.

Виды конструирования:

1. Конструирование по образцу.

Конструирование по образцу происходит по-разному. Простейший случай, когда:

* + при детях строят образец. Ребёнок видит процесс построения домика, самолёта или др. предмета. При этом он имеет возможность хорошо выделять детали.

Более сложный вид конструирования, когда

* + ребёнок смотрит уже собранный образец. В этом случае для ребёнка начинает выступать особая задача – вычленить из собранного образца отдельные детали. Поэтому важным этапом конструирования становится обследование образца. Основной принцип обследования образца - анализ крупных, главных частей и их взаиморасположения. Конструктивная деятельность требует от ребёнка умения выделять основные части образца.
  + Конструирование по расчленённому образцу.

Может иметь значение только в самом начале овладения конструктивной деятельностью, когда ребёнок приобретает первые навыки обследования и умения выделять основные части образца. Продолжительное конструирование по рассмотренному образцу перестаёт в дальнейшем приносить пользу, так как ребёнок, научившись точно копировать образец, уже исчерпал конструктивную задачу.

Деятельность, состоящая из точного воспроизведения образца, не развивает умения творчески решать конструктивные задачи. Этой цели отвечает конструирование по целостному образцу, когда ребёнок в результате обследования должен установить, с помощью каких деталей он сможет воспроизвести образец.

* + Конструирование по нерасчленённому образцу, оклеенный бумагой (макет).
  + Конструирование по чертежу. Чертёж может быть расчленённый и нерасчленённый, схема (плоскостной).
  + Ещё большего напряжения от ребёнка требует образец, данный в виде рисунка. Здесь встает задача воспроизвести на основе плоскостного изображения трёхмерную конструкцию. Такая задача требует от ребёнка способности увидеть за изображением реальную действительность.

1. Конструирование по условиям.

Ребёнок начинает строить конструкцию не на основе образца, а на основе условий, которые выдвинуты задачами игры или воспитателем.

Конструирование по условиям требует от ребёнка чёткой организации деятельности. Оно способствует развитию творчества и инициативы.

Конструирование по условиям приучает ребёнка считаться с условиями, дисциплинирует деятельность ребёнка.

Конструирование по условиям развивает у ребёнка интерес к варьированию.

Дошкольнику чрезвычайно интересно, исходя из одного и того же условия, дать разные решения: по-разному огородить домики, по-разному построить мосты через реку, построить разного типа дома.

Ребёнку нравится создавать целый ряд последовательно усложняющихся построек. Так, например, постройка высоких и низких домиков, широких и узких, длинных и коротких и т.д. формирует у детей обобщённые гибкие представления о различных типах домиков и обобщённые умения строить их. Это создаёт основу творческого конструирования: дети легко сооружают именно такие домики, которые им требуются по ходу игры, легко воплощают в постройках различные замыслы.

1. Конструирование по замыслу.

Этого вида конструирования требует от ребёнка игровая деятельность. Для игры требуются сооружения не только из специального строительного материала, например, кубиков, но и из любых окружающих детей предметов – мебели, досок, полок, кусков материи. Игра часто требует создания построек, которыми ребёнок мог бы пользоваться сам лично. Дети строят корабли, на которых хотят отправляться в плавание.

Использование построек в игре придаёт большой практический смысл конструированию детей и изменяет характер конструирования. Дети начинают конструировать не только ради того, чтобы их постройка была похожа на какой-нибудь предмет, но и для того, чтобы поиграть с этой постройкой.

Подобная установка вызывает у детей иное отношение к самому процессу конструирования: дети стремятся сделать такую постройку, чтобы её особенности соответствовали задуманной игре.

Конструирование для игры объединяет детей. В процессе конструирования они учатся совместно обсуждать план постройки, приходить к общему решению, учатся подчинять свои желания конструктивным замыслам, которые поддерживает большинство, а также отстаивать свои соображения по поводу более удачного варианта постройки. Дети учатся реконструировать уже возведённую постройку и т.д.

Таким образом, конструирование по образцу, по условиям и по замыслу – это не этапы, последовательно сменяющие друг друга. Все виды конструирования перемежаются в зависимости от задачи и ситуации. Однако каждый вид конструирования развивает в ребёнке специфические способности.

Виды конструкторов:

* + - Строительные наборы (настольные, напольные).
    - Железный конструктор
    - Мозаики
    - Пазлы, оригами, бросовый материал.

Конструирование относится к числу тех видов деятельности, которые имеют моделирующий характер. Оно направлено на моделирование окружающего пространства в самых существенных чертах и отношениях. Такая специфическая направленность конструирования отличает его от других видов деятельности. Занятия конструктивной деятельностью своеобразно влияют на психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте.

Конструирование имеет значение, прежде всего для развития у ребенка образного и элементов наглядно-схематического мышления, формирования у него представлений о целостном образе предмета. Так как ребенок, создавая конструкцию, т.е. модель какого-либо реального объекта, начинает совершенно иначе воспринимать сам предмет, качество его восприятия неизмеримо возрастает.

В процессе обучения конструированию приходится решать целый ряд практических проблем - как строить, почему строить так, а не иначе, что сделать, чтобы передать в конструкции самые существенные черты, определяющие функциональность заданного объекта, в какой последовательности выполнять задание и т.д.

При решении этих проблем у ребенка складываются самые начальные представления о пространстве: об упорядочивании пространства относительно его самого и по линии горизонта, об изменчивости пространственных отношений, о перемещениях, приводящих к изменению расположения. Он учится воспринимать и воспроизводить пространственные отношения между предметами и частями предмета. При выполнении конструктивных заданий у дошкольников возникает потребность в ориентировке на форму и величину предметов, т.е. формируются специфические представления о пространстве. Это чрезвычайно важно, так как недостаточность пространственных представлений существенно затрудняет обучение детей в школе, в частности овладение ими математикой, географией, а также другими дисциплинами, требующими умения ориентироваться в пространстве.

Овладение конструированием способствует расширению словаря, обогащению детской речи. Осуществляя конструктивные действия, анализируя объекты, планируя с помощью взрослого предстоящую деятельность, давая словесный отчет о проделанных действиях и пр., ребенок усваивает необходимые слова в связи с потребностями другой деятельности, что способствует формированию правильного значения слов и способов их употребления.

Нельзя не отметить также положительного влияния конструирования на овладение общетрудовыми умениями, на развитие и совершенствование зрительно-моторной координации. Дети учатся действовать двумя руками под контролем зрения (что у них чрезвычайно затруднено), выполнять задание до конца, преодолевать трудности различного характера, овладевать практическими приемами выполнения. Трудовое воспитание, которое получают дошкольники, способствует и их нравственному воспитанию.

Все это свидетельствует об огромных потенциальных развивающих возможностях, которые содержатся в этой деятельности. Кроме того, в процессе целенаправленного обучения конструированию появляется возможность коррекционного влияния на ход психического развития детей в более ранние возрастные периоды, что существенно облегчает их дальнейшее обучение в школе.

**2.2 Офтальмо-гигиенические условия организации занятий по конструированию с детьми с нарушенным зрением**

В специализированных дошкольных учреждениях решаются образовательные, учебно - воспитательные, лечебно - восстановительные и общеоздоровительные задачи. Эффективность реабилитации в конечном итоге зависит от условий и организации всей жизнедеятельности детей в них.

У большинства детей с патологией органа зрения имеются отклонения в физическом и психическом развитии, что определяет их морфофункциональную незрелость, проявляющуюся в пониженной работоспособности и быстрой утомляемости. Зрительные расстройства значительно снижают двигательную активность детей, что определяет низкие адаптивно - компенсаторные возможности организма и отражается на состоянии здоровья. Изменения функционального состояния организма не идентичны у слабовидящих и косоглазых детей и зависят от формы патологии и степени снижения остроты зрения.

При организации учебно - воспитательной и лечебно - восстановительной работы в специализированном учреждении с детьми, имеющими патологию органа зрения, следует руководствоваться следующими принципами.

1. Максимальное слияние лечебно - коррекционных и педагогических воздействий.

2. Индивидуальный подход к нормированию учебной и физической нагрузки.

3. Создание дифференцированных условий зрительной работы.

4. Применение специальных учебных и наглядных пособий, технических средств обучения и воспитания.

В режиме дня чередование и сочетание учебно - воспитательных и лечебно - восстановительных процессов должны обеспечивать достаточную продолжительность сна (не менее 2 ч днем и 10 - 11 ч ночью), рациональное распределение приемов пищи (при четырехразовом питании с интервалом в 3 - 3,5 ч), регулярное и достаточное пребывание на открытом воздухе (ежедневно не менее 4 ч). Не изменяя содержания "Программы воспитания в детском саду", во все формы работы вводятся упражнения и игры, способствующие развитию зрительных функций, тренировка зрительно – двигательного восприятия, упражнения, направленные на коррекцию вторичных дефектов развития.

Организация учебно - воспитательной работы с косоглазыми и слабовидящими детьми в специализированных учреждениях в соответствии с режимом обязательных занятий для детей дошкольных учреждений общего профиля приводит к выраженному снижению уровня функционального состояния организма и развитию утомления, что отражается на эффективности лечебно - оздоровительных мероприятий.

Большое значение имеет организация занятий. На занятиях плоховидящие дети быстро утомляются, отвлекаются, особенно в тех случаях, когда работают с опорой на зрение. Поэтому на любом занятии необходимо сочетание разных форм наглядности и словесного пояснения. Например, на занятиях по математике можно использовать рисование. Для формирования и закрепления навыков количественного и порядкового счета следует вести счет с опорой то на слух, то на зрение, то на осязание, включая всю сенсорную сферу ребенка в процесс формирования понятий. При этом как с гигиенической, так и с педагогической точки зрения целесообразно применение технических средств для озвучивания обязательных занятий.

Своевременное введение активного отдыха в занятия позволяет предупредить развитие быстро нарастающего утомления как зрительного анализатора, так и всего организма. Благотворное влияние активного отдыха на работоспособность и функциональное состояние зрительного анализатора слабовидящих отмечено после 5 - 10 мин., а у детей с косоглазием - после 7 - 15 мин. Непрерывной зрительной нагрузки.

Введение на занятиях динамических пауз по 3 мин. (одной – для детей с косоглазием и двух - для слабовидящих) в виде гимнастики с музыкальным сопровождением способствует не только предупреждению зрительного утомления, но и усиливает двигательную активность детей с нарушениями зрения, вовлекает в работу группу мышц, несущих значительную статическую нагрузку. Необходимость введения двух динамических пауз для слабовидящих объясняется тем, что у детей с сопутствующими заболеваниями ЦНС, атрофией зрительного нерва, выраженными изменениями глазного дна благоприятное влияние однократного отдыха непродолжительно, что выражается в последующем нарастании зрительного утомления к концу занятия. Это лишний раз свидетельствует о необходимости дифференцированного нормирования зрительной нагрузки слабовидящих с различными нарушениями зрения и тщательного учета этих нарушений при комплектации групп.

Особое значение для повышения работоспособности и сохранения зрения имеет рациональная организация перерывов между занятиями.

Проведение подвижных игр средней интенсивности оказывает положительное влияние на работоспособность и функциональное состояние зрительного анализатора косоглазых и слабовидящих детей как в течение дня, так и всей недели. При этом перерыв между занятиями должен быть не менее 15 мин. Наиболее благоприятная динамика функционального состояния зрительного анализатора в течение обязательных занятий наблюдается при сочетании в утренние часы одного занятия со статическим компонентом и одного с двигательным (физкультурное или музыкальное). Занятия по физкультуре и музыке, сопровождающиеся большой двигательной активностью и насыщенные эмоционально, способствуют улучшению функционального состояния организма детей.

В детских садах данного профиля предусмотрены специальные занятия по коррекции речи, которые проводятся как со всей группой, так и индивидуально. Поскольку занятия по коррекции речи связаны с дополнительной умственной нагрузкой, целесообразно, чтобы время для них отводилось в первой половине дня. При индивидуальных логопедических занятиях детей можно брать с обязательных занятий, учитывая их индивидуальные особенности и достижения. Так, например, при хороших навыках по лепке, рисованию ребенок может пропустить занятия по изобразительной деятельности.

Учебно - наглядные пособия должны отвечать как педагогическим, так и лечебно - коррекционным и гигиеническим требованиям. Они должны пробуждать и стимулировать интерес детей к занятиям, а формой, расцветкой, размерами, соотношениями частей соответствовать конкретным лечебным задачам и состоянию зрения ребенка. Размеры отдельных деталей должны соответствовать степени амблиопии. При амблиопии высокой степени (0,1 и ниже) в процессе занятий должны употребляться объекты размером 5 - 10 мм, при амблиопии средней (0,2 - 0,3) и слабой (0,4 и выше) степени - соответственно 2 - 3 и 1 - 0,3 мм. При изобразительной деятельности детей с высокой степенью амблиопии необходимо предварительное тактильное обследование объекта. Иллюстративный материал должен быть максимально приближен к реальности, иметь четкую форму изображения предметов и контрастный колорит. Для детей с высокой степенью амблиопии нельзя использовать предметы с блестящей поверхностью, а также стилизованные изображения с недостаточно четким контуром.

Необходимо соблюдать постепенность в переходе от простых упражнений к более сложным. Например, на занятиях по рисованию с детьми с высокой степенью амблиопии следует пользоваться пособиями с ярко выраженным контуром рисунка в крупном масштабе, с детьми с амблиопией средней степени - со слабо выраженным контуром изображения в среднем масштабе, с детьми со слабой степенью амблиопии - без контура.

Необходимо развивать цветовые представления у детей, учитывая нарушение цветоразличительной способности при амблиопии, особенно высокой степени. Наглядные и учебные пособия следует применять преимущественно оранжевого, красного и зеленого цветов, насыщенных тонов. В процессе обучения необходимо широко вводить объемные предметы и игрушки с целью получения дополнительных представлений о форме, цвете, величине объектов. Объекты на общих пособиях должны быть увеличены с целью расширения возможности применения фронтального показа.

Благоприятные для зрительной работы условия предполагают достаточную освещенность помещений и рабочих поверхностей, соответствие мебели росту детей и ее удобное расположение, демонстрацию наглядного материала на уровне глаз и на доступном расстоянии (в соответствии с остротой зрения), правильное цветовое оформление помещений.

Естественное освещение

Коэффициент естественной освещенности в группах и классах должен быть не мене 2% на уровне пола, на глубине 2/3 от наружной стены. Расположение основных светопроемов должно обеспечивать возможность левостороннего естественного освещения. Окна основных помещений групповых ячеек, зала для музыкальных и гимнастических занятий, помещения медицинского назначения должны иметь солнцезащитные устройства - подъемно - поворотные жалюзи, расположенные между оконными рамами, и шторы из хлопчатобумажных тканей (поплин, штапельное полотно, репс). Для максимального использования дневного света и равномерного его распределения в помещении рекомендуется:

- ограждающие поверхности основных помещений групповой ячейки и оборудование окрашивать матовыми красками светлых тонов, с коэффициентом отражения потолка - не ниже 0,70, стен - 0,50 - 0,60, пола - 0,25 - 0,30, столов и стульев - не ниже 0,45, классной доски - 0,20;

- оконные стекла не замазывать краской, проводить их очистку не реже 3 - 4 раз в год снаружи и 1 - 2 раза в месяц изнутри; на подоконниках не расставлять комнатные растения;

- деревья сажать не ближе 10 м от здания, ветки растущих около здания деревьев коротко подрезать каждую весну; наружные фасады соседних зданий, обращенные к групповым комнатам, окрашивать в белый цвет.

Искусственное освещение

В групповых, классах для занятий, кабинете врача - окулиста в качестве источников света в системе общего освещения использовать люминисцентные лампы типа "белого" света (БС) и естественного света (ЛЕ) с арматурой рассеивающего типа, физиологически наиболее благоприятные и экономичные, в количестве, обеспечивающем освещенность в горизонтальной плоскости на уровне 0,5 м от пола не менее 500 лк. Светильники устанавливаются рядами параллельно линии окон, включение их должно осуществляться раздельно по рядам с освещением в первую очередь части помещения, удаленной от окон. Включать искусственное освещение следует в соответствии со световым календарем. В групповых и классах для занятий предусматривается верхний подсвет настенной классной доски, обеспечивающий освещенность в вертикальной плоскости 500 лк.

Светильники должны быть оснащены пускорегулирующей аппаратурой с пониженным уровнем шума и обеспечением пульсации светового потока не более 10.

В групповых и классах для занятий на рабочих столах рационально устанавливать местное освещение светильниками прямого света на кронштейнах, позволяющих менять угол наклона и высоту с доведением общего уровня освещенности до оптимального в зависимости от формы патологии (табл. 2). Детям со светобоязнью рекомендуются очки с зелеными, желто - зелеными и дымчатыми стеклами, задерживающими до 50% света.

В системе общего освещения групповых, спален, комнат для музыкальных и гимнастических занятий, занятий коррегирующей гимнастикой, палат изолятора предусматривать установку источников ультрафиолетового излучения - эритемные увиолевые (ЭУВ) или люминесцентные эритемные (ЛЭ) из расчета 3 Вт/кв. м площади помещений на высоте 2,7 - 2,9 м от пола и источники бактерицидного облучения типа ДБ-15 из расчета 1 Вт/кв. м площади помещений на высоте 2,7 - 2,8 м от пола.

Мебель и оборудование

Групповые ячейки должны комплектоваться мебелью и оборудованием в соответствии с ростовыми особенностями и состоянием зрения детей. Типы и основные размеры столов, стульев и кроватей предусмотрены соответствующими ГОСТ 19301.1-73 - 19301.3-73 "Мебель детская дошкольная (функциональные размеры)".

Групповые для слабовидящих детей оборудуются одноместными столами, для детей с косоглазием и амблиопией - двухместными столами. Наклон крышки стола должен быть регулируемый от 10 до 30 град. При расстановке оборудования и мебели в помещениях групповых ячеек необходимо руководствоваться требованиями действующих "Санитарных правил устройства и содержания детских дошкольных учреждений общего типа" и следующими рекомендациями:

- столы устанавливаются вдоль окон в три ряда так, чтобы свет падал слева; возможно и другое расположение столов в зависимости от характера занятий с целью наилучшего восприятия демонстрируемых учебных пособий. При этом расстояние между столами в ряду должно быть не менее 80 - 100 см, а расстояние от первого стола до классной доски (меловой, магнитной, наколочной) должно обеспечивать угол рассматривания (горизонтальный угол между лучом зрения крайнего ребенка, сидящего за первым столом, направленным на удаленную вертикальную кромку доски, и горизонтальной линией на плоскости, проведенной на уровне глаз ребенка) не менее 45 град.;

- столы для слабовидящих детей с остротой зрения до 0,1 независимо от их размера следует ставить ближе к преподавателю и доске, а для детей, страдающих светобоязнью, - дальше от окон и источников света;

- классные доски размером 1,5 x 0,75 м на высоте 0,75 - 0,8 м от пола (нижний край) должны иметь регулируемый наклон.

Окраску столов производят светло - зеленой гаммой тонов или цвета натуральной древесины, классной доски - темно - зеленых или коричневых цветов.

Во время занятий по рисованию целесообразно использовать мольберты.

**2.3 Организация и руководство занятиями по конструированию слабовидящего ребенка с целью коррекции его зрительного восприятия**

Конструирование относится к числу тех видов деятельности, которые имеют моделирующий характер. Оно направлено на моделирование окружающего пространства в самых существенных чертах и отношениях. Такая специфическая направленность конструирования отличает его от других видов деятельности. Занятия конструктивной деятельностью своеобразно влияют на психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте.

Конструирование имеет значение, прежде всего для развития у ребенка образного и элементов наглядно-схематического мышления, формирования у него представлений о целостном образе предмета. Так как ребенок, создавая конструкцию, т.е. модель какого-либо реального объекта, начинает совершенно иначе воспринимать сам предмет, качество его восприятия неизмеримо возрастает.

В процессе обучения конструированию детей дошкольного возраста приходится решать целый ряд практических проблем - как строить, почему строить так, а не иначе, что сделать, чтобы передать в конструкции самые существенные черты, определяющие функциональность заданного объекта, в какой последовательности выполнять задание и.т.д.

При решении этих проблем у ребенка с нарушениями зрения складываются самые начальные представления о пространстве: об упорядочивании пространства относительно его самого и по линии горизонта, об изменчивости пространственных отношений, о перемещениях, приводящих к изменению расположения. Он учится воспринимать и воспроизводить пространственные отношения между предметами и частями предмета. При выполнении конструктивных заданий у дошкольников с нарушениями зрения возникает потребность в ориентировке на форму и величину предметов, т.е. формируются специфические представления о пространстве. Это чрезвычайно важно, так как недостаточность пространственных представлений существенно затрудняет обучение этих детей.

Овладение конструированием способствует расширению словаря, обогащению детской речи. Осуществляя конструктивные действия, анализируя объекты, планируя с помощью взрослого предстоящую деятельность, давая словесный отчет о проделанных действиях и пр., ребенок с нарушениями зрения усваивает необходимые слова в связи с потребностями другой деятельности, что способствует формированию правильного значения слов и способов их употребления.

Нельзя не отметить также положительного влияния конструирования на овладение общетрудовыми умениями, на развитие и совершенствование зрительно-моторной координации. Дети с нарушениями зрения учатся действовать двумя руками под контролем зрения (что у них чрезвычайно затруднено), выполнять задание до конца, преодолевать трудности различного характера, овладевать практическими приемами выполнения.

Все это свидетельствует об огромных потенциальных развивающих возможностях, которые содержатся в этой деятельности.

В настоящее время определено содержание работы по формированию конструктивной деятельности у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в специальных дошкольных учреждениях, разработаны программные требования к обучению, что нашло отражение в программе воспитания и обучения дошкольников данной категории.

Однако, несмотря на имеющуюся программу, работа по обучению конструированию сопряжена со значительными трудностями. Эти трудности связаны не только с интеллектуальными, двигательными и другими возможностями детей с нарушениями зрения, особенно на начальных этапах обучения, но и с отсутствием методической литературы по этой проблеме для педагогов. Педагоги вынуждены сами искать пути реализации программных задач и требований, что придает педагогическому процессу хаотичный, стихийный характер.

Некоторые трудности в организации обучения конструированию объясняются также и тем, что содержание работы по разделу "Конструирование" программы воспитания детей с нарушениями зрения несколько отличается от содержания аналогичного раздела программы дошкольных учреждений, где воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети. Так, массовая программа предусматривает работу с бумагой, природным материалом, пластилином и пр. в русле раздела "Конструирование". В программе специальных дошкольных учреждений эти виды работы вынесены в особый раздел "Ручной труд", а в разделе "Конструирование" представлены в основном разнообразные виды работы со строительным материалом.

Для усиления коррекционной направленности обучения программа по конструированию дополнена специальными заданиями, способствующими формированию у детей с нарушениями зрения представлений о схеме тела человека и животных (работа по складыванию сборно-разборных игрушек, разрезных картинок). Для образования устойчивой связи в представлении ребенка с нарушениями зрения между реальным предметом и его плоскостным изображением введены задания по зарисовыванию только что выполненной постройки, по выполнению конструкций по графическим образцам, воспроизведению простейших перестановок мебели в кукольной комнате по подражанию, образцу и словесной инструкции.

Более детально в программе представлена работа по сенсорному воспитанию детей с нарушениями зрения в процессе обучения конструированию. Введены специальные игры-упражнения, способствующие формированию у детей умения воспринимать форму, величину, пространственное расположение; выделен оригинальный вид упражнений -непредметное конструирование, в ходе которого появляется возможность специального формирования сенсорных процессов, имеющих большое значение для осуществления более сложной деятельности.

Конструирование как особый вид продуктивной деятельности возникает лишь на определенной ступени развития психики и находится в зависимости от уровня восприятия, мышления, игровой деятельности и степени речевого развития ребенка. Развитие ребенка с нарушениями зрения имеет немало специфических особенностей в сфере усвоения им социального опыта. Одним из примеров этого является состояние различных видов деятельности у детей с нарушениями зрения, особенно у тех из них, которые находятся в неблагоприятных педагогических условиях. Недостаточные для психического развития ребенка условия могут складываться не только в семье, но и в специальных детских учреждениях, если там дети находятся в условиях дефицита общения и если в ходе обучения не применяются методы, адекватные уровню и возможностям развития каждого ребенка.

В таких условиях дети с нарушениями зрения не в состоянии овладеть ни игрой, ни рисованием, ни конструированием. Игра у них остается на уровне обрывочных игровых действий, не связанных между собой. Эти разрозненные игровые фрагменты имеют ярко выраженную тенденцию к многократному повторению и поэтому получили название процессуальных (они не подчинены развертыванию сюжета). Можно сказать, что у них на протяжении всего дошкольного возраста не складываются игровые механизмы, поэтому игра не становится ведущей деятельностью и не выполняет, как в норме, развивающей функции.

Недоразвитие игровой деятельности в значительной степени сказывается на характере продуктивной деятельности необученных детей с нарушениями зрения. В возрасте 4—5 лет, когда нормально развивающиеся малыши увлеченно играют со строительным материалом, создают постройки в сюжетно-ролевых играх и эти игры становятся их насущной потребностью, отличаясь яркой эмоциональной окрашенностью, у детей с нарушениями зрения только возникают самые первые элементарные предметные действия, которые по своему характеру еще не являются игровыми.

Очень своеобразными оказываются и действия, осуществляемые детьми с конструктивными материалами. Действуя с элементами строительных наборов, дети чаще всего бесцельно перекладывают их с одного места на другое, хаотически нагромождают друг на друга, сооружают бесформенные постройки, который не имеют предметного содержания и никак не объясняются самими детьми (если бы эти постройки получали какое-либо словесное определение со стороны самого ребенка, то они приобрели бы предметную отнесенность. Таким сооружениям свойственна, как правило, крайняя неустойчивость: они с грохотом рассыпаются, вызывая у детей чаще всего неадекватную радостную реакцию. Отсутствие направленности на получение продуктивного результата свидетельствует о том, что эти действия со строительными материалами тоже еще находятся на процессуальном уровне.

Конечно, описанные действия с конструктивными материалами неправомерно называть конструированием. На этом этапе дети с нарушениями зрения еще не осознают возможность особого использования строительных наборов, их продуктивного характера. Они не понимают того, что из деталей можно создавать постройки, которые могли бы иметь конкретное предметное значение и быть использованы в игре.

Первостепенной задачей предстоящего обучения дошкольников с нарушениями зрения конструированию является формирование у них интереса к деятельности. Эта работа осуществляется по двум направлениям. Одно заключается в формировании у ребенка интереса к продукту деятельности, в результате чего у него появляется направленность на получение продуктивного результата своего труда. Другое направление заключается в создании условий для того, чтобы сделать для ребенка интересным процесс деятельности, чтобы у него возникла увлеченность самим ходом выполнения заданий.

Для этого ребенку дают возможность наблюдать примеры конструирования. Педагог, выполняя различные постройки на глазах у детей, действует очень заинтересованно, сопровождает свои действия словесным пояснением, применяет игровые приемы конструирования, изображая увлеченного деятельностью человека. Известно, что подражание, причем самое непосредственное, в жизни ребенка занимает совершенно особое место. Вот почему у детей не только формируют конкретные конструктивные умения, но и дают возможность увидеть, почувствовать также отношение к деятельности, «заразиться» интересом к этому виду практических занятий. По подражанию ребенок не только усваивает навыки, приобретает умения, но и «присваивает» эмоциональное поведение.

Воспитание интереса к конструктивной деятельности неотделимо от формирования понимания детьми с нарушениями зрения функциональности предметов. Чтобы построить, выполнить модель, конструкцию предмета, надо не только хорошо представлять то, зачем этот предмет нужен, как он действует (если он движется), но и знать, для чего нужна в нем каждая часть, каждая деталь. Необходимо понимать это потому, что строение, форма, расположение почти всегда определяются функцией, которую выполняет целый предмет и каждая его часть в структуре целого.

Недостаточность представлений о предметах окружающего, которая характерна для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, имеет свое объяснение, свои психологические механизмы, на которых необходимо остановиться и без понимания которых, по нашему мнению, нельзя грамотно и осознанно строить работу с детьми. Подлинное, присущее только человеку, представление о предметах, которые нас окружают, отличается двумя важнейшими свойствами. Первое заключается в отражении в сознании ребенка самого объекта («Что это такое?»), второе — в отражении опыта деятельности с этим объектом, опыта его преобразования («Что с ним можно делать? Зачем он нужен?»). Второе свойство представлений (это продукт социального развития человека) у дошкольников с нарушениями зрения часто страдает Это, безусловно, теснейшим образом связано с дефицитом практического «общения» ребенка с нарушениями зрения с предметным миром, с низким уровнем развития его деятельности, прежде всего предметной и игровой. Этим объясняется непосредственная связь обучения детей конструированию с обучением их игре, где формирование предметных, орудийных и игровых действий становится на определенных этапах самостоятельной педагогической задачей, где происходит первоначальное осознание маленьким ребенком функциональной стороны вещественного мира, усвоения им тех способов использования предметов, которые закреплены за ними опытом человеческого развития.

Понимание функционального назначения объектов, которые предстоит конструировать, является обязательным, но не единственным условием успешной деятельности. Чтобы воссоздать целостный конструктивный образ предмета, ребенок должен уметь воспринимать признаки и свойства, которые существенны с точки зрения конструктивных особенностей этого предмета. Это касается восприятия формы, пропорций, пространственного расположения элементов, составляющих целое. Для ребенка дошкольного возраста, как нормального, так и с нарушениями зрения, овладение способами восприятия — задача сложная, которая может быть решена в ходе специально организованного сенсорного воспитания. У детей с нарушениями зрения при стихийно складывающихся условиях воспитания возникают существенные трудности в овладении действиями восприятия. У них оказывается недостаточным как практическое ознакомление с пространственными свойствами объектов, что вырабатывается в ходе осуществления различных предметных действий — накладывания, совмещения, вталкивания, поворачивания и т.д., так и направленность на узнавание, выбор, сопоставление предметов по этим признакам.

Поэтому сенсорное воспитание детей с нарушениями зрения в процессе конструирования должно быть направлено, с одной стороны, на ознакомление их с пространственными свойствами: формами, относительностью величины (объема, протяженности, веса), изменчивостью расположения в пространстве, а с другой стороны — на формирование действий восприятия, обучения детей способам определения этих свойств в реальных предметах.

Первое направление сенсорного воспитания обеспечивается проведением специальных дидактических упражнений, в ходе которых детей знакомят с различными объемными и плоскостными формами, учат осуществлять действия сопоставления, выбора по образцу, в дальнейшем — простейшие группировки и пр. В ходе таких подготовительных упражнений дети учатся сравнивать однородные предметы по величине, пользуясь действиями накладывания и прикладывания, моделировать пространственные отношения между предметами в процессе непредметного конструирования.

Второе направление сенсорного воспитания тесно связано с первым, но обеспечивает овладение более сложными сенсорными действиями, необходимыми для непосредственной конструктивной деятельности. К ним относится умение вычленять из целого отдельные части, определять форму каждой из них, мысленно расчленять сложную форму на более мелкие, устанавливать расположение частей относительно друг друга и относительно линии горизонта и т.д. Все эти способы восприятия формируются в процессе целенаправленного анализа модели (образца) перед конструированием, в ходе организации ориентировочной фазы детской деятельности.

Обследуя предмет, анализируя образцы под руководством педагога, дети с нарушениями зрения учатся видеть форму конкретного предмета, мысленно сравнивая ее с известной формой-эталоном. Учитывая сложность формирования у дошкольников с нарушениями зрения умения зрительного определения формы, предусматривается довольно длительное применение зрительно-двигательного моделирования формы (обведение по контуру, когда взор сопровождает движение руки), ощупывание для определения формы, размера. Это позволяет ребенку даже в старшем возрасте при анализе новых форм пользоваться обведением и ощупыванием в качестве вспомогательных средств для восприятия пространственных свойств объектов.

В ходе решения задач сенсорного воспитания особое значение придается ознакомлению детей с пространственной организацией окружающего мира, с теми пространственными отношениями, которые существуют между объектами (независимо от ребенка) и по отношению к ребенку. Дело в том, что у детей с нарушениями зрения практическое освоение пространства происходит весьма своеобразно. Они поздно начинают ползать и ходить, манипулировать предметами. Низкие познавательные потребности во многом определяют малоподвижность очень многих детей, что, конечно, обедняет их знания о расположении и перемещении объектов и в количественном, и в качественном отношении. Поэтому те представления о пространстве и пространственных отношениях, которые складываются у детей в этих условиях, отличаются грубым недоразвитием.

Однако среди детей с нарушениями зрения разделяется довольно большая группа гиперактивных детей, которые являются полной противоположностью вышеописанным детям. Они, напротив, чрезвычайно подвижны, отвлекаемы, внимание их ни на чем не останавливается, они не умеют сосредоточиваться на одной игрушке и т.д. Несмотря на то что, на первый взгляд, они более продуктивно осваивают пространство, представления о нем у них ничем не отличаются от тех, что обнаруживают малоподвижные дети. Это можно объяснить как отсутствием познавательной направленности детей в ходе передвижения, перемещения, так и бедностью предметной деятельности.

Ознакомление детей с нарушениями зрения с пространственными отношениями начинается с упорядочивания пространства для самого ребенка. Сначала точкой отсчета является сам ребенок. Все существует только относительно его самого. Затем его внимание привлекают к пространственным отношениям, существующим как бы вне его участия,— отношениям между двумя предметами. Детей знакомят с относительностью пространственных отношений при перемещении одного из предметов. В ходе специальных упражнений дошкольники учатся воспринимать и воспроизводить пространственные отношения предметов по подражанию взрослому, по образцу, данному в объемном и плоскостном изображении, в дальнейшем — по словесной инструкции, содержащей словесные определения пространственных отношений объектов.

Учитывая важность сенсорного воспитания дошкольников с нарушениями зрения, программой предусмотрены специальные дидактические упражнения, направленные на формирование умений различать, сопоставлять, выделять, группировать предметы и элементы строительных наборов по форме, величине, расположению. Кроме того, для повышения эффективности работы по развитию восприятия детей в программу введены специальные упражнения в непредметном конструировании, основанном на действиях по подражанию, образцу и несложной словесной инструкции. При этом происходит значительное сглаживание и частичное преодоление свойственного дошкольникам с нарушениями зрения недоразвития восприятия пространственных свойств предметов. У них появляется ориентировка на форму и величину объектов, а также на их пространственное расположение.

Одновременно детей знакомят с пространственным расположением частей внутри одного предмета с целью последующего практического конструирования. Их учат анализировать строение предмета, взятого в качестве образца, связывать все обнаруженные в ходе анализа пространственные свойства с функциональными.

Таким образом, ориентировка на функциональные признаки объектов, возникая первоначально в игре, существенно совершенствуется, обогащается в процессе конструктивной деятельности. Если игра вырабатывает практическую ориентировку на свойства предмета, развивает глобальное его восприятие, приводит к познанию его функционального назначения в целом, то в конструировании, ребенок должен не только осознанно воспринять отдельные свойства и качества объекта, но и понять, почему он такой. Ребенок учится связывать зрительно воспринимаемые признаки с функциональными особенностями предмета. Благодаря этому у детей с нарушениями зрения оказывается возможным сформировать достаточно полные представления о форме, величине, расположении предметов, а также научить их осуществлять более сложные действия с опорой на эти представления.

Обучение умению обследовать, изучать предмет, анализировать его, предвидеть будущий конструктивный результат направлено на формирование у ребенка с нарушениями зрения подготовительной части продуктивной деятельности (ее ориентировочной фазы). От успешности проведения этого этапа занятий в решающей степени зависит дальнейшая детская деятельность, так как специальная организация детского восприятия, соединение воспринятого со словом, словесное объяснение способствуют образованию у детей более полного представления о предмете, формированию его предварительного образа. Такие представления позволяют ребенку в ходе выполнения не отвлекаться, а погрузиться хотя бы на непродолжительное время в непрерывную работу. Известно, что для ребенка дошкольного возраста чрезвычайно важным является сам процесс деятельности, а не только ее конечный результат. Поэтому перед педагогом стоит задача бережного отношения к процессу выполнения задания детьми, сохранения в неприкосновенности исполнительского, периода детской деятельности.

Успех коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения достигается в тех случаях, когда дети самостоятельно или под руководством взрослого определяют способы практического решения поставленной задачи отвечают на вопрос: «Как и в какой последовательности строить? Такая самостоятельность является результатом особой организации предварительного обучения.

Между тем на практике приходится чаще всего наблюдать не самостоятельные действия детей, а действия по прямому указанию педагога, что, как правило, сопровождается непосредственным показом способов и последовательности выполнения. Действуя вслед за взрослым, дети, таким образом, копируют каждое его движение. При этом выбор нужных строительных деталей, последовательность выполнения, пространственное расположение элементов — все дается в готовом виде. Этот метод известен под названием поэлементного диктанта (операциональный метод). Но если он может быть оправданным и даже целесообразным на начальных этапах обучения, когда дети еще плохо подражают и их специально учат выполнять действия по подражанию, то в старших и подготовительных группах использование этого приема теряет смысл.

В ходе обучения, основанного преимущественно на подражаний действиям взрослого, дети овладевают отдельными операциями: выбором по образцу, сопоставлением по форме, способам наложения и пр., что обеспечивает, главным образом, решение задач сенсорного воспитания. Выход же в умственное развитие имеет лишь такая организация детской продуктивной деятельности, при которой происходит активный подбор средств мыслительной и практической деятельности со стороны самого ребенка .

Операциональный метод, о котором шла речь, сосредоточивает внимание ребенка на самом процессе деятельности, а конечная ее цель оказывается вне поля зрения малыша и недостаточно им осознается. При этом цель деятельности оказывается внутри ее самой: ребенок старается правильно выполнить каждое наблюдаемое действие педагога, а смысл конечного результата от него ускользает. Именно это приводит, на наш взгляд, к безразличному отношению к своим и чужим постройкам, к неправильному функциональному использованию конструкций, бедности строительных игр.

С точки зрения коррекционного и развивающего воздействия на дошкольников с нарушениями зрения гораздо эффективнее оказывается так называемый метод сюжетного конструирования, смысл которого заключается в том, чтобы подчинить конструирование игровой цели.

Для этого сразу демонстрируют, к примеру, какую-либо игру (игровое действие) с готовой постройкой-образцом, не акцентируя сначала внимание детей на способах ее создания, а уже после этого приступают к изучению ее конструктивных особенностей и выполнению соответствующей конструкции. При этом анализ образца и выполнение конструкций приобретают совершенно другое качественное значение в деятельности ребенка. Цель деятельности в этом случае заключается не только в непосредственном конструировании: возникает более приятная игровая цель. В то же время игровая направленность обучения накладывает отпечаток и на процесс конструирования, так как подход к созданию продукта осуществляется с позиции «Что, как и для чего строить?».

Конструирование, являясь составной частью игры ребенка, оказывается в этом случае способом для достижения игровой цели. Деятельность приобретает предметно-опосредованный характер, а ее структура отвечает принципу двухфазности, двухступенчатости развития.

Использование конструирования с игровой целью обогащает ролевые игры. У детей возникает строительная игра, что свидетельствует о развивающем эффекте предложенного метода обучения. В отличив от операционального метода, при котором мотив и цель деятельности заложены в самом ее процессе, метод сюжетного конструирования способствует организации такой деятельности (как фазы подготовления, так и фазы осуществления), которая строится с учетом поставленной цели и обеспечивает развитие мышления не по пути накопления конкретных знаний, то есть от частного к общему, а наоборот, от общего к частному.

В результате систематической работы дошкольники с нарушенным зрением оказываются способны выполнять задания по конструированию в соответствии с образцом, данным в объемном и плоскостном (графическом) виде, анализируя его перед работой; подбирать элементы строительных наборов; сопоставлять целое и части; создавать устойчивые постройки, учитывая пространственные свойства элементов; осуществлять планирование предстоящей деятельности, давать словесный отчет о выполнении работы. Они усваивают необходимый для осуществления деятельности речевой материал, называя формы, соотношения по величине, пространственное расположение частей конструируемого объекта, а также объекта в целом. Благодаря обучению у них формируется предварительный образ конструкции и способность к воссозданию этого целостного образа. В старшем дошкольное возрасте они учатся работать с простейшей схемой-планом, выполнять графические модели созданных построек, учитывая их конструктивные особенности.

Задачи развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения решаются белее полно и эффективно, если содержание занятий, программные требования и методика проведения связаны с работой по другим разделам. Наличие межпредметных связей обеспечивает комплексность реализации коррекционных и общеразвивающих задач, что существенно повышает роль воспитания и обучения в развитии дошкольников с нарушениями зрения.

Очень важной в конструировании является исполнительская, техническая сторона, связанная с развитием у детей умения правильно работать с самими материалами. Успех деятельности во многом зависит от уровня сформированности у ребенка произвольных движений рук и от того, насколько согласованно действуют его руки под контролем зрения. Известно, как неловко дети с нарушениями зрения накладывают кубики друг на друга, плохо совмещаю поверхности строительных деталей, кладут фигуры на край, что часто приводит к разрушению целого, т.е. движения руки детей недостаточно скоординированы.

В связи со значительными моторными трудностями и недостаточностью зрительного контроля за движениями рук одной из важных задач обучения конструированию является обеспечение операционально-технической стороны этой деятельности. Причем работа по формированию произвольных движений рук проводится в русле развития зрительно-двигательной координации, а не изолированно. Этому способствует как использование специальных заданий, так и формирование навыков конструирования. Благодаря постепенной выработке зрительно-двигательной координации отсталые дошкольники с нарушениями зрения осваивают необходимые трудовые операции (накладывание, совмещение, вкладывание и пр.). Освоение этих действий, в свою очередь, способствует развитию взаимодействия обеих рук и пальцев под контролем зрения, что очень важно с коррекционной точки зрения.

Для более полного использования коррекционно-развивающего влияния конструирования очень важно обеспечить формирование необходимой для него мотивации. Ребенок должен знать и понимать, для чего он будет строить (цель) и почему он должен выполнить ту или иную постройку (мотив). В детской деятельности нередко мотив и цель совпадают.

Обеспечение игровой мотивации и постановкой игровой цели являются очень важными условиями успешности обучения конструированию. Конструирование будет интересно детям только тогда, когда оно обусловлено их игровыми потребностями. Тогда в ходе строительства дети будут искать способы улучшения постройки (за счет украшения, подбора строительных деталей по цвету и пр.) Все это оказывается чрезвычайно полезным для ребенка с нарушениями зрения, у которого эмоциональные потребности в плане деятельности являются дефектными.

Занятия по конструированию проводит дефектолог один раз в неделю. Занятия проводятся по подгруппам (по шесть человек) в утреннее время. Продолжительность занятий 20—25 минут. Сначала занимается одна подгруппа (другая в это время идет на занятие к воспитателю), затем — другая (в это время воспитатель занимается с первой подгруппой).

На первых порах конструирование можно и даже целесообразно проводить таким образом, чтобы дети сидели вокруг одного стола (для этого два двухместных стола сдвигаются вместе) Взрослый садится вместе с детьми Такое расположение позволяет наладить эмоциональный контакт с каждым ребенком (вступить в личностное общение), без чего невозможно подлинное обучение, дает возможность активно помогать каждому ребенку в осуществлении игровых действий с предметами и готовыми конструкциями, так как в этот период дети строят мало, а в основном учатся играть с постройками, которые создает на их глазах педагог, способствует воспитанию привычки играть и вообще заниматься рядом с другими детьми и вместе со взрослым, вступая с ним в ситуативно-деловое общение.

Когда дети привыкнут заниматься, их можно посадить по-другому три детских стола устанавливают по одной линии (по дуге) -При этом подгруппа из шести человек размещается вся «в первом ряду». Перед ними устанавливают еще один такой же стол, на нем педагог размещает все необходимые для продления занятия дидактические и наглядные материалы.

Необходимыми атрибутами занятий являются фланелеграф и настенная доска, укрепленная обязательно на доступном детям уровне. Фланелеграф используется при проведении подготовительных игр на моделирование пространственных отношений предметов, при построении конструкций на плоскости, впоследствии — при складывании специально подготовленных разрезных картинок и т.д. Полезно также сделать большую магнитную доску, которая дает много вариантов применения даже известных приемов обучения и повышает заинтересованность детей в выполнении заданий.

Для успешного овладения конструированием, а также для того, чтобы приобретенные на занятиях умения дети учились реализовывать в строительных играх, нужно иметь достаточное количество строительного материала Для занятий, которые проводятся за столами, удобнее всего использовать настольные строительные наборы типа материала М.П. Агаповой. Главное, чтобы в них были разнообразные фигуры: длинные и короткие бруски, длинные и короткие пластины, кирпичики, кубы, полусферы, призмы, конусы, цилиндры, арки, квадратные пластины (полукубы) и пр. Все элементы должны быть привлекательными на вид, приятной окраски. Строительного материала должно быть столько, чтобы обеспечить активные действия каждого ребенка на протяжении всего занятия. Однако на практике бывает так, что материала мало, поэтому один ребенок строит, а остальным приходится только наблюдать за его действиями. Это снижает интерес к занятию и приводит к утомлению детей.

В групповых комнатах и на участке, где дети могут развернуть строительную игру, должен быть крупный строительный материал. Известный набор Е.А. Флерипы, обладающий прекрасными конструктивными свойствами, можно рекомендовать для всех возрастных групп специальных дошкольных учреждении. Этот набор включает много разнообразных фигур, как и материал М.П. Агаповой, а более крупные его размеры позволяют детям под руководством педагога развернуть игру вокруг постройки небольшой группой.

Для того чтобы детей с нарушениями зрения возникла самостоятельная конструктивная деятельность, надо пробудить у них желание действовать с различным строительным материалом, подчиняя свои действия продуктивной цели — созданию построек, имеющих определенное предметное значение.

Дошкольника нетрудно заставить выполнять задания по конструированию, но в данном случае имеется в виду совершенно другой мотив — тот, который рождает у ребенка острую потребность действовать и получать реальный результат. Речь идет о формировании у ребенка внутренних мотивов, его собственных побуждений, а не о подчинении требованию взрослого. Рассмотрим необходимые условия для проявления интереса ребёнка с нарушениями зрения к материалам и результатам конструирования.

Прежде всего надо дать ребенку возможность наблюдать за конструированием окружающих его людей, так как возникновение любой деятельности, в том числе и конструирования, связано с наличием перед глазами ребенка примеров подобных занятий взрослых или других детей. Непосредственное подражание деятельности взрослых имеет, как известно, первостепенное значение в процессе социализации ребенка, в усвоении самых начальных форм социального поведения. Однако если у нормально развивающихся детей процесс подражания осуществляется настолько естественно, что мысль о его сложности даже не возникает, то у большинства дошкольников с нарушениями зрения механизмы подражания еще не сложились, и этот, казалось бы, простейший способ познания мира оказывается для них затрудненным. Поэтому в ходе проведения занятий их, приходится специально учить подражать действиям взрослого. Для этого взрослый берет руки ребенка в свои и начинает, как бы управлять ими. Ребёнка с нарушениями зрения учат правильно и достаточно крепко захватывать предмет, распределять пальцы на предмете, вовремя отпускать, например, машину в момент въезда в ворота и т. п. Прибегать к совместным действиям на первых порах приходится довольно часто, так как именно этот методический прием обеспечивает усвоение необходимых произвольных движений, а также привлекает внимание ребенка непосредственно к характеру движения, он начинает фиксировать взгляд на руке и на предмете, прослеживать за ними. А это чрезвычайно важно, так как при этом формируется зрительно-двигательная координация.

Кроме того, не каждая деятельность вызовет эмоциональный отклик у детей. Интерес к строительным деталям, к действиям с ними тоже должен стать объектом подражания. Выполняя на глазах у детей различные постройки, взрослый демонстрирует им примеры эмоционально окрашенной деятельности, чтобы ребенок видел, как интересно педагогу, как он захвачен работой, любуется готовой постройкой, затевает игру, предлагая детям разделить ее.

Дети должны иметь возможность наблюдать и подражать речевому поведению взрослого: конструируя, педагог сопровождает речью процесс создания конструкции и игровые действия с ней. В речи взрослого содержатся в самом простейшем виде констатация готового результата, пояснения хода деятельности, словесный отчет о проделанных действиях, сообщения о предстоящих практических операциях. Речевое сопровождение деятельности включает вопросы, побуждения, сообщения, то есть все типы коммуникативных высказываний.

Таким образом, на занятиях педагог, действуя на глазах у детей, прилагает все силы, чтобы каждому ребенку с нарушениями зрения дать почувствовать эмоциональные моменты конструирования — увлеченность, живость, заинтересованность практической деятельностью, а посредством обыгрывания готовых конструкций вызвать интерес к результату работы.

Сначала педагог не привлекает специального внимания детей и непосредственным конструктивным особенностям объектов, так как восприятие предмета с этой довольно специфической стороны оказывается для детей очень трудным. Он демонстрирует предметную и функциональную стороны деятельности. Элементы строительных наборов получают при этом предметные названия: это не кубы, бруски и призмы, а опоры у ворот, сиденье у стула, крыша у дома и пр. Взрослый объясняет, показывает, действует, сразу направляя детей на осознание функциональной значимости каждой части в целом предмете, а в ходе обыгрывания объектов до конструирования и готовых построек на развитие понимания функционального значения предмета и целостной конструкции, которая выступает в роли заместителя предмета.

Наблюдая за эмоционально окрашенной деятельностью взрослого, ребенок как бы «заражается» положительным отношением к деятельности и ее результату, у него пробуждается желание участвовать в ней. Направленность на осуществление практической деятельности, а также первое осознание ее продуктивности являются одним из главных качественных новообразований ребенка и создающих основу для дальнейшего обучения деятельности, которое включает непосредственное участие его в практическом конструировании.

Период, в течение которого дети не строят, а наблюдают за конструированием взрослого, но при этом активно участвуют в обыгрывании предметов и соответствующих конструкций, является подготовительным. Длительность этого важного этапа зависит от многих обстоятельств, прежде всего от состава детей в группе. На подготовительный период уходит обычно 4—5 недель — до 8—10 недель.

В течение подготовительного периода у дошкольников с нарушениями зрения должно быть выработано игровое, функциональное отношение не только к предмету, который предстоит конструировать, но и к готовой постройке. Это значит, что ребенок должен увидеть в постройке отражение реального предмета, наделить ее всеми присущими объекту функциональными свойствами, использовать конструкцию в качестве игрового заместителя.

О понимании ребенком с нарушениями зрения замещающей роли конструкции можно судить на основе анализа действий, которые он осуществляет с готовой постройкой. Правильное называние постройки еще не может быть свидетельством возникновения такого понимания. На занятиях конструированием надо предоставлять каждому ребенку возможность действовать как с объектом, так и с его конструкцией. Это позволяет делать правильные суждения о возникновении у ребенка с нарушениями зрения необходимых представлений о замещающей роли конструкции.

Очень важной задачей первоначального обучения конструированию, которая стоит перед дефектологом, является формирование у детей представления о связи предмета не только с каким-либо одним изображением, но со всеми — конструкцией, лепной поделкой, рисунком, аппликацией. Дети должны убедиться в том, что предмет может быть изображен в графической, пластической форме, представлен в конструкции. Это поможет ребенку понять единство предмета и его изображений.

Для достижения этой цели на начальном этапе обучения целесообразно сочетать на одном занятии конструирование с изобразительной деятельностью (рисованием и аппликацией). После постройки ворот для машины, например, и последующего обыгрывания их с детьми взрослый тут же, на глазах у детей, очень заинтересованно выполняет рисунок или аппликацию («Я сейчас нарисую, как мы играли с воротами, как машина въезжала в ворота... Вот я построила опоры, положила перекрытие. Ворота построены, машина может ехать... Покажите, как дядя шофер поворачивает руль, рулит... . а как мотор работает? Вот кабина, дядя сидит в кабине…руль держит крепко... А это что? Да, колеса. Без них машина не сможет ехать... Машина готова, можно ехать. Поехали: «ж-ж-ж»). После такого рисования полезно вновь вернуться к обыгрыванию постройки. На этом занятии вместо рисунка можно выполнить аппликацию, можно и рисунок, и аппликацию.

В результате комплексного построения занятия дети начинают понимать, как одно и то же предметное содержание выражается различными отобразительными средствами. В процессе конструирования педагог знакомит детей с эмоциональной, игровой сторонами этой деятельности, а использование рисования и аппликации позволяет привлечь внимание воспитанников к некоторым специфическим особенностям построения изображения. Дети знакомятся, таким образом, с разными способами моделирования предмета.

Дальнейшая работа по созданию предпосылок к самостоятельному конструированию у дошкольников с нарушениями зрения заключается в том, чтобы показать, что предметы одного функционального назначения могут иметь разные конструкции и что конструкция, ее особенности связаны с конкретным назначением. Так, например, уже в самом начале обучения на доступном детям уровне можно показать, что здания различного назначения имеют свои конкретные особенности. Для этого педагог строит рядом несколько домиков — это целая улица, где живут звери. Один домик для ежа, другой — для мишки; в длинном низком доме живет маленький крокодил, а крокодил Гена — в высоком и пр. Вслед за этим взрослый с детьми играют с постройками: звери гуляют, а потом, с помощью детей, отыскивают свои дома. Знакомя детей с новым объектом, полезно сразу демонстрировать им разнообразные постройки на одну и ту же тему. Программа специально включает такие задания — детей знакомят с несколькими конструкциями ворот, гаражей, кукольной мебели и т.д. Этот прием в значительной степени облегчает дальнейшую работу по сглаживанию и преодолению склонности детей с нарушениями зрения к стереотипному воспроизведению одною и того же вида конструкции.

Очень тесно связано с указанным приемом ознакомление детей с выполнением уже известной конструкции из нового строительного материала, которого еще не было в детском конструктивном опыте. Необходимость этого также продиктована трудностями, которые испытывают дети с нарушениями зрения при применении имеющихся умений в изменившихся условиях. Преодоление этих трудностей требует на протяжении всего обучения включения специальных коррекционных заданий. В этом плане использование новых для ребенка материалов для выполнения знакомых заданий является очень значимым.

Если нормально развивающиеся дети без видимого труда сразу начинают строить знакомые конструкции, могут видоизменять их в зависимости от особенностей имеющихся в наборе строительных деталей и игровых задач, то их сверстники с нарушениями зрения часто оказываются неспособны вести себя аналогичным образом. И если в процессе обучения у них специально не формировать умение самостоятельно действовать с учетом приобретенных умений, то они замыкаются в рамках достаточно узкой тематики проведенного обучения, вследствие чего возникает стереотипность деятельности.

В подготовительный период такая работа только начинается, однако уже на этом этапе решается на доступном детям уровне. Приведем пример занятия на тему «Ворота». Конструированию предшествует подготовительная работа. Дети на участке под руководством педагога рассматривают ворота, проходят под ними, обращают внимание на опоры и перекрытие. Затем они играют в «перебежки»: перебегают по очереди линию ворот, оказываясь то по одну их сторону, то по другую. Взрослый помогает детям словесно определить местонахождение ребенка после каждого перемещения («Вова здесь, рядом с нами, а теперь Вова там, за воротами, далеко»). Дети также наблюдают, как во двор въезжает продуктовая машина, как ей открывают большие ворота, а затем закрывают их. Эти наблюдения взрослый сопровождает пояснениями, постоянно активизируя собственные высказывания детей. Все вместе повторяют как отдельные слова, так и небольшие фразы, характеризующие смысл данной ситуации.

На индивидуальных занятиях полезно рассматривать готовые изображения двора, где есть ворота, машины и пр. Если такого наглядного материала нет, то желательно сделать его самим: в коллективе всегда есть педагоги, обладающие художественными способностями.

На занятие конструированием дети приходят в значительной степени подготовленными. И когда дефектолог предлагает им машины с целью развернуть игру в игровом уголке с заранее построенными из крупного строительного материала воротами, они охотно принимают ее, причем делают это с пониманием назначения постройки. Затем дети садятся вокруг стола, взрослый заинтересованно сообщает, что умеет строить много разных ворот («Хотите посмотреть, как я строю? Построить тебе ворота? Давай я сделаю, а ты будешь играть... А ты, Сережа, хочешь, чтобы я тебе построила? Тебе я сделаю другие...»). В результате перед каждым ребенком возникают ворота, у всех — разные. Дети играют с ними, затем меняются местами и начинают играть с другими постройками.

Эти занятия целесообразно дополнить рисунками или аппликациями. Можно заранее подготовить несколько аппликаций, которые отражают разные конструкции ворот, и провести игру по подбору изображений к соответствующей постройке. Сложность самих конструкций и их количество для выбора педагог определяет, ориентируясь на возможности своих воспитанников.

Очень важным для успешности обучения является выбор тематики занятий На начальном этапе обучения это особенно значимо, так как у детей с нарушениями зрения еще очень скуден запас представлений об окружающем. Рекомендуется с особой тщательностью отбирать предметы для конструирования: они должны быть хорошо известны детям, а их конструкции — иметь практическую целесообразность (для использования их в различных играх). Предпочтительнее брать те объекты, конструкции которых обогатил бы игры с куклой, машиной (кукольная мебель, гаражи, ворота, дорога, мост, туннель и пр.). Конструирование этих предметов позволяет ребенку с нарушениями зрения более эффективно постигать функциональную роль построек, так как последние с самого начала можно включать в простейшие игровые действия.

В результате коррекционной работы у детей с нарушениями зрения должна возникнуть заинтересованность конструированием, положительное эмоциональное отношение к объекту, понимание его основного функционального назначении, умение адекватно использовать его в игре. Они должны уметь относиться к конструкции как к своеобразному заместителю предмета и правильно действовать с ней. К этому времени у детей должно появиться желание строить самим. Об этом могут свидетельствовать особенности их действий со строительными материалами вне занятий. Они начинают тянуться к строительному материалу, громоздят кубы, кирпичи, пытаются их переворачивать, ставить на грань, соединять два элемента третьим и т. п.

Очень важным достижением обучения является стремление детей словесно обозначить постройку даже в том случае, когда она еще не имеет прямого внешнего сходства с реальным предметом. Положительным является также возникновение у ребенка желания показать результаты своего труда взрослому, заслужить похвалу.

**Глава 3. Экспериментальное исследование возможностей занятий по конструированию для коррекции зрительного восприятия детей с нарушениями зрения**

**3.1 Констатирующий этап**

С целью выявления эффективности конструирования в коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, нами была запланирована и проведена экспериментальная работа.

В начале исследования мы предположили, что конструирование служит эффективным средством коррекции зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, так как обеспечивает целостность, дифференцированность, константность восприятия и способствует формированию эталонов цвета, формы, величины.

Базой экспериментального исследования служил МДОУ №223 комбинированного вида. Экспериментальная работа проходила с 1 ноября 2007 года по 30 марта 2008 года.

Экспериментальная работа проходила в три этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня развития зрительного восприятия детей экспериментальной группы на начало исследования.

2 этап – проведение формирующего эксперимента, целью которого была разработка и апробация занятий с использованием конструирования в группе детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

3 этап – проведение контрольного эксперимента с целью выявления уровня развития зрительного восприятия в конце экспериментальной работы.

В начале исследовательской работы был предпринят сбор анамнестических данных детей экспериментальной группы. Собранные данные были оформлены в таблице 1.

Таблица 1. Характеристика детей дошкольного возраста, выбранных для исследовательской работы.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Ф.И.О. | Возраст | Мед. заключение |
| 1. | Дима А. | 6,5 | Гиперметропический астигматизм со спазмом и амблиопией, риск по миопии |
| 2. | Данил Г. | 6,3 | Смешанный астигматизм со спазмом аккомодации |
| 3. | Саша Г. | 6,7 | Альтернирующая экзотропия  Сложный гиперметропический астигматизм  Амблиопия |
| 4. | Артём Г. | 6,6 | Содружественное сходящееся частично аккомодационное косоглазие  Сложный гиперметропический астигматизм  Амблиопия средней степени ОИ |
| 5. | Саша З. | 6,5 | Гиперметропический астигматизм со спазмом и амблиопией |
| 6. | Данил М. | 6,6 | Правосторонняя эзотропия  Амблиопия правого глаза высокой степени  Сложная гиперметропическая анизометропия |
|  |  |  |  |
| 7. | Олеся К. | 6,9 | Врождённая миопия ср. ст. ОД, слабой степени OS |
| 8. | Костя К. | 6,4 | Правосторонняя эзотропия, Амблиопия с нецентральной фиксацией  Гиперметропический астигматизм слабой степени |
| 9. | Лёня П. | 6,7 | Альтернирующая микроэзотропия  Врождённая миопия обоих глаз |
| 10. | Паша П. | 6,6 | Содружественное сходящееся правостороннее косоглазие  Амблиопия |
| 11. | Марина Р. | 6,7 | Содружественное сходящееся альтернирующее косоглазие  Гиперметропия ср.ст. обоих глаз  Амблиопия |
| 12. | Вадим С. | 6,9 | Оперированное содружественное сходящееся правостороннее косоглазие  Амблиопия |

Таким образом, для экспериментальной работы были отобраны дети в количестве 12 человек с общим диагнозом – амблиопия или косоглазие. Далее дети были разделены на две группы – 6 человек – контрольная группа, 6 человек – экспериментальная группа.

Далее нами были отобраны методики для диагностики зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения (Симаго).

Для диагностики особенностей зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения применяются такие же методики, что и для детей с сохранным зрением, но существует некоторые *особенности*:

* величина объекта больше 2 - 3 см, цвет: желтый, оранжевый, красный и его оттенки, зеленый.
* Объект обязательно должен быть в рамочке либо в черной, либо в темно-зеленой.
* Формы предметов разнообразны.

*Условия для демонстрируемого объекта*:

* выбор адекватного фона;
* выбор оптимального цвета;
* постоянное использование указки для уточнения;
* ребенок с окклюзией находится при показе у доски со стороны открытого глаза;
* педагог находится у доски справа, обязательно лицом к детям;
* объекты на рассматриваемой картине имеют четкий контур;
* непрерывная зрительная нагрузка составляет не более 10 мин;
* соответствующая освещенность*;*

Методики используются в индивидуальной форме эксперимента, представляя собой различные задания, выполнение которых требует применение обследуемым определенных операций или действий.

Они позволяют выявить наличие и особенности этих действий у обследуемого ребенка, свойства его личности.

При обследовании детей с глубокими нарушениями зрения – применение зрительно воспринимаемых заданий становится невозможным. Часть наглядного характера может быть представлена в рельефной форме, воспринимаемой осязательно.

**Методика 1. «Восприятие формы, величины, цвета»**

*Цели исследования.* Выявить понимание инструкции и цели задания; умение выделять признак формы; знание названий основных геометрических фигур.

Важно установить, как влияет на выполнение задания опыт, приобретенный ребенком при работе с таблицей 1. В этой связи интересно узнать, какая инструкция окажется достаточной: краткая устная инструкция, инструкция-разъяснение и т., д.

*Процедура проведения.* Перед ребенком кладут нижнюю часть таблицы с изображением детей, а рядом — верхнюю часть таблицы, на которой изображены разные полотенца. Дают задание: «Покажи, на какой крючок дети повесили свое полотенце». Ответ ребенка говорит о его способности или неспособности соотносить предметы по форме. Затем дают задания следующего характера: «Покажи, у кого на футболке нарисован кружок (квадрат, треугольник и т. п.)», «Скажи, что нарисовано на этом (показывает) полотенце». На основании полученных ответов судят о способности различать и называть геометрические фигуры.

*Анализ результатов.*

Высокий уровень - соотносят предметы одинаковой формы, различают такие геометрические фигуры, как квадрат, круг, треугольник и знают их названия.

Средний уровень – дети с удовольствием выполняют это задание, соотносят предметы сходной формы, различают геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник). Знают не все названия фигур. В процессе работы требуется организующая помощь.

Низкий уровень – дети не соотносят сходные по форме фигуры, путают их названия и затрудняются при необходимости различать похожие по форме предметы.

**Методика 2. «Восприятие формы, величины»**

*Цели исследования.* Выявить сформированность представлений о величине (размере); способность различать понятия «большой», «маленький», «одинаковый»; умение сравнивать одинаковые по форме и разные по величине зрительно воспринимаемые объекты; качество внимания в процессе деятельности.

*Процедура проведения.* На таблице изображено несколько пар одних и тех же предметов, различных по величине (большая и маленькая собачка и т. д.).

Ребенку дают задание типа: «Покажи маленькую собаку», «Покажи большую морковку». Затем предлагают такие, например, вопросы: «Какая это груша?», «Какая это сумка?», «Какой это гриб?», «Покажи предметы одинаковые по величине».

*Анализ результатов.*

Высокий уровень – детиразличают предметы по величине и выполняют это задание без труда.

Средний уровень - дети испытывают трудности, нуждаются в помощи.

Низкий уровень – не справляются с заданием.

**Методика 3. «Целостное восприятие знакомых объектов»**

*Цели исследования.* Выявить наглядно-образные представления детей; способность целостного восприятия знакомых объектов; зрительно-двигательную координацию; графические навыки.

*Процедура проведения.* На таблицах изображены геометрические фигуры (треугольники и круги) с неполными контурами. Подчеркивается, что все треугольники одинаковы по величине, затем предлагаются задания типа: «Дополни до треугольника», «Дополни до круга».

На таблице изображены незаконченные контуры двух предметных изображений (бабочки и жука). Детям дается задание дорисовать эти предметы («Дорисуй жука» и т. д.).

В основу предлагаемых детям заданий положена методика Т. Н. Головиной.

*Анализ результатов.*

Высокий уровень - выполняют задания таблиц без особого труда. Они понимают инструкцию и с интересом принимаются за работу.

Средний уровень – выполнения заданий встречает трудности, при обучающей помощи задание выполнятся.

Низкий уровень – задание не выполнено.

**Методика 4. «Целостное восприятие»**

*Цели исследования:* Выявить сформированность целостного восприятия; наглядно-образного мышления; способность решать задания в умственном плане.

*Процедура проведения.* Перед ребенком кладут таблицу и говорят: «Посмотри, из круга (квадрата, треугольника) вырезали кусочек. Найди его среди тех, которые здесь нарисованы».

Если ребенок не понимает, ему показывают правильное решение. Остальные задания он должен выполнить сам. В более сложном варианте у фигур отсутствуют вырезанные из них части. Ребенок должен выполнить задание на уровне наглядно-образного мышления.

*Анализ результатов.*

Высокий уровень - дети проявляют выраженный интерес к заданию. Оно им посильно, хотя качество выполнения не одинаково (некоторым нужна организующая помощь).

Средний уровень - отмечается бессистемность и нецеленаправленность в работе. При организующей помощи задание выполняют.

Низкий уровень – задание не выполнено.

### Методика 5. «Чего не хватает на этих рисунках?»

Цель: выявление узнавания деталей предмета на рисунке.

Суть этой методики состоит в том, что ребенку предлагается серия рисунков, представленных на рис. На каждой из картинок этой серии не хватает какой-то существенной детали. Ребенок получает задание определить и назвать отсутствующую деталь.

*Анализ результатов.*

Высокий уровень - дети проявляют выраженный интерес к заданию. Оно им посильно, хотя качество выполнения не одинаково (некоторым нужна организующая помощь).

Средний уровень - отмечается бессистемность и нецеленаправленность в работе. При организующей помощи задание выполняют.

Низкий уровень – задание не выполнено.

### 

### Методика 6. «Чем залатать коврик?»

Цель этой методики — определить, насколько ребенок в состоянии, сохраняя в кратковременной и оперативной памяти образы виденного, практически их использовать, решая наглядные задачи. В данной методике применяются картинки, представленные на рис. 2. Перед его показом ребенку говорят, что на данном рисунке изображены два коврика, а также кусочки материи, которую можно использовать для того, чтобы залатать имеющиеся на ковриках дырки таким образом, чтобы рисунки коврика и заплаты не отличались. Для того, чтобы решить задачу, из нескольких кусочков материи, представленных в нижней части рисунка, необходимо подобрать такой, который более всего подходит к рисунку коврика.

Далее данные методики использовались нами в экспериментальной работе.

При проведении экспериментальной работы нами соблюдались следующие условия:

* Работа с каждым ребенком индивидуально;
* Предварительное установление контакта с ребенком;
* Четкая инструкция без обучающих моментов для выявления наличного уровня умений;
* Не давать оценок;
* Объекты на картинках должны быть знакомы ребенку;
* Набор картинок для диагностики должен быть постоянным;
* При отвлечении ребенка нужно повторить инструкцию;
* Сложность заданий увеличивается от младшей к подготовительной группе, так как растут и возможности дошкольников;
* Смена вида деятельности.

Нами были подобраны шесть методик для оценки уровня развития зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Далее нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого было исследовать уровень развития зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Данные, полученные в ходе экспериментальной работы, были занесены в таблицы 2, 3.

Таблица 2.Результаты диагностики зрительного восприятия детей контрольной группы

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И. ребёнка | Методика 1 | Методика 2 | Методика 3 | Методика 4 | Методика 5 | Методика 6 | Средний уровень |
| 1 | Дима А. | средний | средний | средний | средний | средний | низкий | средний |
| 2 | Данил Г. | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |
| 3 | Саша Г. | низкий | средний | средний | средний | средний | средний | средний |
| 4 | Артём Г. | средний | низкий | средний | средний | средний | средний | средний |
| 5 | Саша З. | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |
| 6 | Данил М. | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |

Таблица 3.Результаты диагностики зрительного восприятия детей экспериментальной группы

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И. ребёнка | Методика  1 | Методика 2 | Методика  3 | Методика  4 | Методика 5 | Методика  6 | Средний уровень |
| 1 | Олеся К. | средний | средний | средний | средний | средний | низкий | средний |
| 2 | Костя К. | средний | средний | средний | средний | средний | средний | средний |
| 3 | Лёня П. | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |
| 4 | Паша П. | средний | низкий | средний | низкий | низкий | низкий | низкий |
| 5 | Марина Р. | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |
| 6 | Вадим С. | средний | средний | средний | средний | низкий | низкий | средний |

Таким образом, анализируя результаты, полученные в констатирующем эксперименте, в контрольной и экспериментальной группах нами были получены примерно одинаковые данные – дети дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют средний и низкий уровень развития зрительного восприятия, наибольшее затруднение у детей вызвало задание № 5 и 6.

Было выявлено, что дети экспериментальной и контрольной групп путают названия геометрических фигур (квадрат и треугольник), цвета (красный, синий, зелёный, оттенки цветов), величины (большой, поменьше, самый маленький), затрудняются при необходимости различать похожие по форме предметы, трудным для всех детей оказалось выделение и словесное обозначение одинаковых по величине предметов, дети не дифференцируют объекты по форме, величине, цвету. При выполнении задания №3 наибольшие трудности возникли у детей при необходимости дополнить (дорисовать) круг. Большинство детей выполняли это задание неудовлетворительно. Они замыкали контур, не производя при этом необходимых кругообразующих движений, поэтому площадь дорисованной ими фигурыоказывалась, как правило, уменьшенной. При дополнении контура треугольника многие дети изменяли его площадь и форму, причем имели место случаи распространенного принципа дополнения трех верхних треугольников на нижний ряд подобных фигур. Дети забывали, что все эти треугольники одного размера. Дети испытывали большие трудности при необходимости понять принцип работы. В результате они допускали выраженную асимметрию и несоответствие заданному изображению.

Существенные затруднения у детей вызвали задания методик №5 и 6. Дети не смогли узнать предмет, изображённый на картинке, не смогли сказать, какой детали не хватает у предмета на рисунке, не справились заданием «Залатай коврик», в ходе практических действий (подбор кусочков) дети накладывали разные кусочки на коврик, но не смогли даже в ходе подбора подобрать необходимый кусочек. Таким образом, константность и целостность восприятия объектов и предметов у детей с нарушениями зрения нарушена.

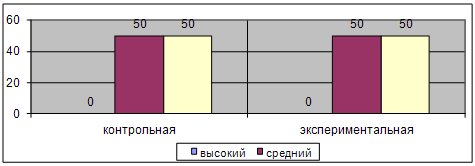
В целом при проведении экспериментальной работы было выявлено, что в контрольной группе детей 3 человека (50%) имеют средний уровень развития зрительного восприятия, 3 человека (50%) – низкий уровень развития зрительного восприятия.

В экспериментальной группе детей 3 человека (50%) имеют средний уровень развития зрительного восприятия, 3 человека (50%) – низкий уровень развития зрительного восприятия.

По данным экспериментальной работы была построена диаграмма 1.

Диаграмма 1.

Результаты уровня развития зрительного восприятия детей контрольной и экспериментальной групп



Итак, по данной диаграмме наглядно видно, что в контрольной и экспериментальной группах уровень развития зрительного восприятия примерно одинаков – 50% детей контрольной и экспериментальной группы имеют средний уровень развития зрительного восприятия, 50% - низкий уровень развития зрительного восприятия. Детей с высоким уровнем развития зрительного восприятия зафиксировано не было.

Таким образом, по результатам экспериментальной работы мы сделали вывод о низком уровне развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения: у детей нарушена константность, целостность и дифференцированность. Мы предположили, что уровень развития зрительного восприятия можно скорректировать при организации занятий по конструированию. Данное предположение было проверено в ходе формирующего эксперимента.

**3.2 Формирующий эксперимент**

С целью коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения нами был проведён формирующий эксперимент.

В задачи экспериментальной работы входили:

1. Знакомить детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в ходе конструирования со способами передачи основных признаков предмета – формы, цвета, величины.

2. Формировать способы обследования предмета и выделения его формы.

3. Учить в речи использовать слова, описывающие форму, цвет, величину предметов.

4. Способствовать целостному восприятию предмета.

Для проведения формирующей работы нами были разработаны занятия по конструированию.

Занятия по конструированию проводились в соответствии с программой обучения в специальных (коррекционных) дошкольных учреждениях для детей с нарушениями зрения. За основу разработки экспериментальной части нами была взята программа Л.И. Плаксиной.

Итак, нами были запланированы занятия с использованием конструирования, которые имели своей целью коррекцию зрительного восприятия детей с нарушениями зрения.

В ходе занятий по конструированию детей учили ориентироваться в форме, величине, цвете, а также расчленении образца на составные части.

Планирование занятий покажем в таблице 4.

Таблица 4.Содержание работы в формирующем эксперименте.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Занятие* | *Цель* | *Программное содержание* |
| Конструирование  «Починим куклу-неваляшку» | Располагать части куклы в соответствии с их расположением на образце, ориентируясь на цвет, размер. | Работа по образцу, самостоятельная работа по расположению частей куклы в соответствии с их расположением на образце, ориентируясь на цвет и размер. |
| Конструирование  «Делаем мебель для куклы» | Учить детей обследованию предметов, служащих образцом для построек, закрепляя результаты анализа в речевых высказываниях. | Работа по образцу, самостоятельная работа по расположению частей мебели в соответствии с их расположением на образце. |
| Конструирование  «Забор с воротами» | Учить детей обследованию предметов, служащих образцом для построек, закрепляя результаты анализа в речевых высказываниях. Учить строить объект, используя дополнительные детали. | Работа по образцу, самостоятельная работа по расположению частей забора в соответствии с их расположением на образце. Расположение дополнительных элементов. |
| Конструирование  «Диванчик и кровать для куклы» | Учить детей обследованию предметов, служащих образцом для построек, закрепляя результаты анализа в речевых высказываниях. Учить строить объект, используя дополнительные детали. | Работа по образцу, самостоятельная работа по расположению частей дивана и кровати в соответствии с их расположением на образце. Расположение дополнительных элементов. |
| Конструирование  «Дом для игрушек» | Учить детей обследованию предметов, служащих образцом для построек, закрепляя результаты анализа в речевых высказываниях. Учить строить объект, используя дополнительные детали. | Работа по образцу, самостоятельная работа по расположению частей дома в соответствии с их расположением на образце. Расположение дополнительных элементов. |
| Конструирование  «Портрет друга» | Анализ лица человека и его составляющих деталей (глаза, нос, рот, брови, волосы), учить геометрическими фигурами передавать портрет близкого человека с основными особенностями, отражаемыми в цвете и размере. | Анализ лица человека, составляющих деталей, анализ формы и цвета деталей, вырезывание деталей для портрета, расположение вырезанных частей в соответствии с расположением деталей друг относительно друга на образце. |
| Конструирование  «Мебель для кухни» | Учить детей строить мебель, необходимую на кухне, анализировать части мебели, закрепляя результаты анализа в речевых высказываниях. Учить строить объекты. | Работа по образцу, самостоятельная работа по расположению частей мебели в соответствии с их расположением на образце. |
| Конструирование  «Гараж для двух машин» | Учить строить объект, предварительно проанализировав размеры, необходимые для постройки. | Работа по предварительному анализу постройки гаража для двух машин – анализируется размер – для двух машин гараж должен быть больше по размеру. |

Конспекты проведённых нами занятий мы поместили в приложение.

Мы предполагаем, что при использовании данных занятий у детей с нарушениями зрения будет корректироваться зрительное восприятие, так как данные занятия способствуют развитию целостности, дифференцированности, константности восприятия и способствуют формированию эталонов цвета, формы, величины.

Для проверки эффективности проведённых нами занятий был проведён контрольный эксперимент.

**3.3 Контрольный эксперимент**

Далее нами был проведен контрольный эксперимент, целью которого было исследовать уровень развития зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения на конечном этапе экспериментальной работы. Данные, полученные в ходе экспериментальной работы, были занесены в таблицы 7, 8.

Таблица 7.Результаты диагностики зрительного восприятия детей контрольной группы

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И. ребёнка | Методика 1 | Методика 2 | Методика 3 | Методика 4 | Методика 5 | Методика 6 | Средний уровень |
| 1 | Дима А. | средний | средний | средний | средний | средний | средний | средний |
| 2 | Данил Г. | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |
| 3 | Саша Г. | низкий | средний | средний | средний | средний | средний | средний |
| 4 | Артём Г. | средний | низкий | средний | средний | средний | средний | средний |
| 5 | Саша З. | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |
| 6 | Данил М. | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |

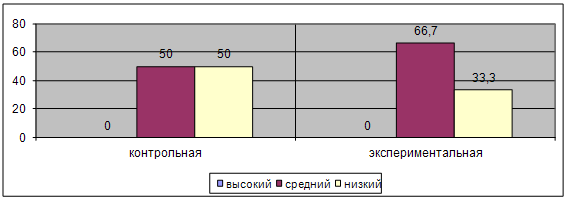
Таблица 8.Результаты диагностики зрительного восприятия детей экспериментальной группы

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И. ребёнка | Методика  1 | Методика 2 | Методика  3 | Методика  4 | Методика 5 | Методика  6 | Средний уровень |
| 1 | Олеся К. | средний | средний | средний | средний | средний | средний | средний |
| 2 | Костя К. | средний | средний | средний | средний | средний | средний | средний |
| 3 | Лёня П. | низкий | средний | средний | низкий | низкий | низкий | низкий |
| 4 | Паша П. | средний | низкий | средний | средний | средний | средний | средний |
| 5 | Марина Р. | средний | средний | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |
| 6 | Вадим С. | средний | средний | средний | средний | средний | средний | средний |

Итак, по данным таблицам видно, что в контрольной группе 3 ребёнка (50%) имеют средний уровень развития зрительного восприятия, 3 ребёнка (50%) – низкий уровень развития зрительного восприятия. В экспериментальной группе 4 детей (66,7%) имеют средний уровень развития зрительного восприятия, 2 ребёнка (33,3%) – низкий уровень развития зрительного восприятия. Полученные результаты отражены в диаграмме 2.

Диаграмма 2.

Результаты уровня развития зрительного восприятия детей контрольной и экспериментальной групп (контрольный эксперимент)



Таким образом, анализируя результаты, полученные в контрольном эксперименте, в контрольной группе дети дошкольного возраста имеют низкий уровень развития зрительного восприятия, в экспериментальной группе большинство детей также имеют средний уровень зрительного восприятия, но при сравнении результатов констатирующего и контрольного экспериментов было выявлено, что у детей экспериментальной группы с низким уровнем развития зрительного восприятия набранные баллы за выполненные задания по подобранным нами методикам немного увеличились, так что низкий уровень в начале эксперимента и низкий уровень в конце эксперимента – результаты не равнозначные, уровень зрительного восприятия детей экспериментальной группы вырос качественно. Таким образом, мы сделали вывод об эффективности проведённой работы в формирующем эксперименте.

**Заключение**

Восприятие – отражение в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Особенности восприятия и ощущений детей с нарушениями зрения детально изучены психологами (И. М. Соловьев, К. И. Вересотская). Восприятие детей с нарушениями зрения характеризуется замедленностью и суженным объёмом зрительных восприятий, недифференцированностью, последней, наиболее выраженной особенностью восприятия детей с нарушениями зрения является инактивность процесса восприятия. Глядя на какой-нибудь предмет, ребенок с нарушениями зрения не обнаруживает стремления рассмотреть его во всех деталях, разобраться во всех его свойствах. Он довольствуется при этом самым общим узнаванием предмета.

Для того чтобы конструирование стало коррекционно-развивающим средством, оно должно быть организовано с учетом закономерностей его развития, общих для нормы и патологии, а также с учетом своеобразия психического развития, обусловленного дефектом.

С целью выявления эффективности конструирования в коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, нами была запланирована и проведена экспериментальная работа. Экспериментальная работа проходила в три этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня развития зрительного восприятия детей экспериментальной группы на начало исследования.

2 этап – проведение формирующего эксперимента, целью которого была разработка и апробирование системы занятий с использованием конструирования в группе детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

3 этап – проведение контрольного эксперимента с целью выявления уровня развития зрительного восприятия в конце экспериментальной работы.

По результатам констатирующего эксперимента мы сделали вывод о низком уровне развития зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Для проведения формирующей работы нами были разработаны занятия по конструированию.

Анализируя результаты, полученные в контрольном эксперименте, в контрольной группе дети дошкольного возраста имеют низкий уровень развития зрительного восприятия, в экспериментальной группе дети также имеют низкий уровень зрительного восприятия, но при сравнении результатов констатирующего и контрольного экспериментов было выявлено, что у детей экспериментальной группы набранные баллы за выполненные задания по подобранным нами методикам немного увеличились, так что низкий уровень в начале эксперимента и низкий уровень в конце эксперимента – результаты не равнозначные, уровень зрительного восприятия детей экспериментальной группы вырос качественно. У детей с нарушениями зрения развилась целостность, дифференцированность, константность восприятия, занятия способствовали формированию эталонов цвета, формы, величины.

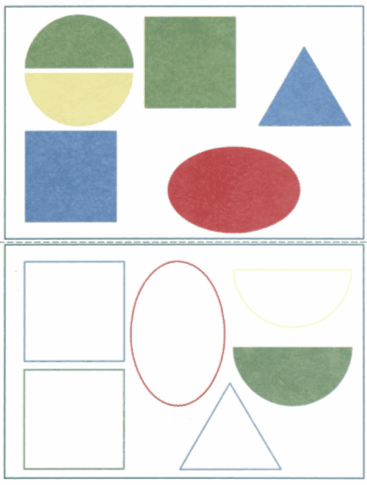
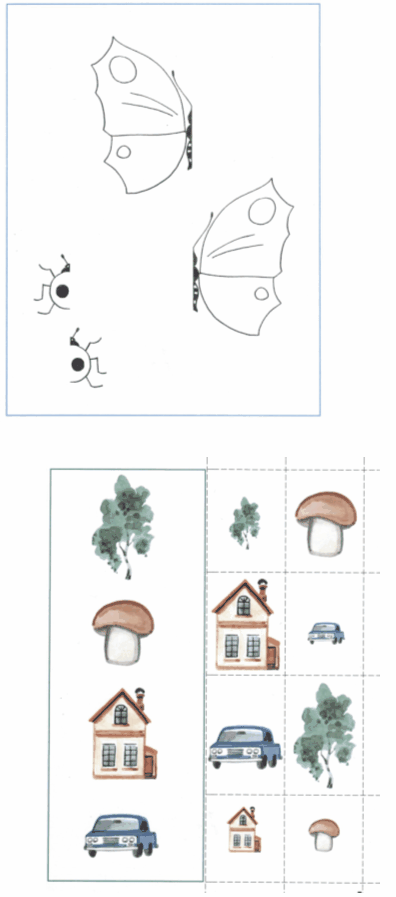
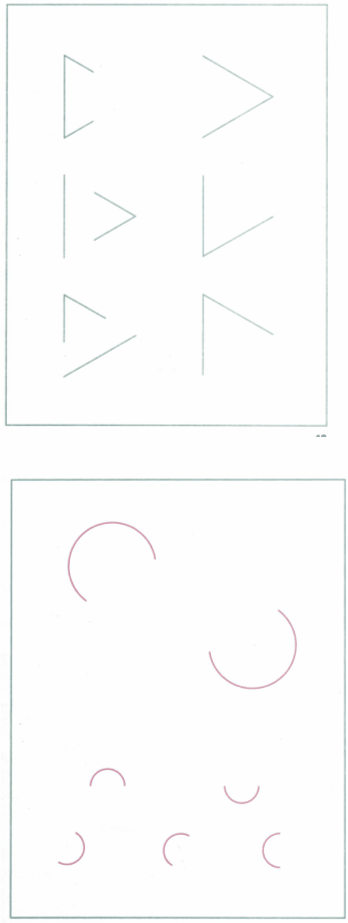
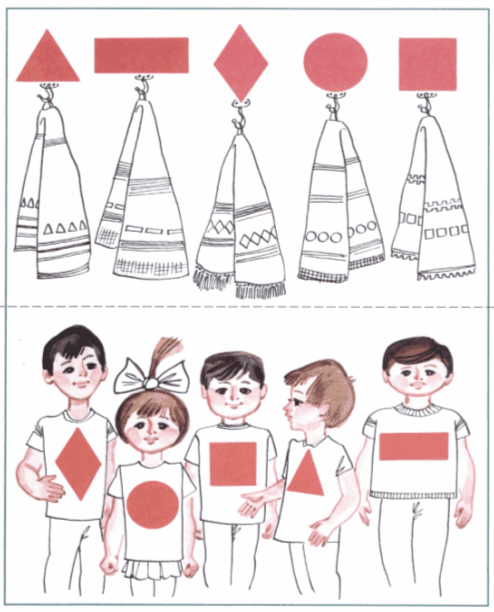
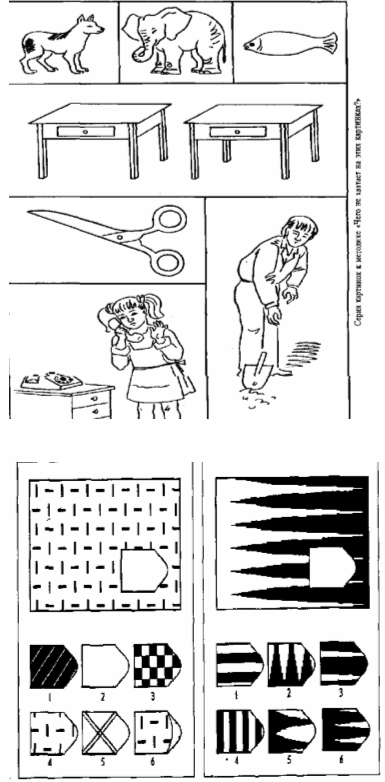
Таким образом, мы сделали вывод об эффективности проведённой работы в формирующем эксперименте. Цель достигнута, задачи исследования решены, гипотеза доказана.

**Библиография**

1. Алябьева Е.А. развитие логического мышления и речи детей 5 – 8 лет. – Москва, творческий центр «Сфера», 2005;
2. Базарный В.Ф. Зрение у детей. – Новосибирск: Наука, 1991.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – собр. сочин.2 т., Москва, 1982
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва, 1996;
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка – Москва: изд. Акад. пед. Наук РСФСР, 1956
6. Головнева Н.Я., Ильина М.Н., Парамонова Л.Г. Подготовка к школе. – Санкт-Петербург: изд-во «Дельта», 2001.
7. Головнева Н.Я., Ильина М.Н., Парамонова Л.Г. 365 проверочных заданий и упражнений для подготовки к школе. - Санкт-Петербург: изд-во «Дельта», 2000;
8. Годфруа Ж. Что такое психология. – Москва «Мир», 1999, т.2
9. Дубровина И.В. Психокоррекционная работа с детьми. – Москва: изд-во «Академия», 1998.
10. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – Москва, 1990
11. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации. – Москва: изд-во «Владос», 2003.
12. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста. – Москва: изд-во «Просвещение»,1964.
13. Запорожец А. В. Избр. психол. труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
14. Коломенских Я.Л., Панько Е.А. Детская психология, Мн. «Университетское», 1988.
15. Комарова Э. С. К проблеме образного мышления у детей // Новые исследования в психологии. 1977. № 1.
16. Крутецкий В.А. Психология – Москва: изд-во «Просвещение»,1980
17. Лей Н.С. Возрастные предпосылки умственных способностей. Хрестоматия по психологии. – Москва, 1987.
18. Лубовский В.И. Специальная психология – Москва: учебное пособие, 2003.
19. Литвак А.Г., Сорокин В.М., Головина Т.П. Практикум по тифлопсихологии. – Москва: изд-во «Просвещение», 1989.
20. Лихачев Б.Т. Педагогика, «Юрайт-Издат»; Москва, 2003;
21. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – Москва, 1972.
22. Обухова Л.Ф. Этапы развития дошкольного мышления. – Москва: изд-во «Просвещение», 1972.
23. Матвеева Л.Г., Выбойщик И.В., Мякушин Д.Е. Практическая психология для родителей, или что я могу узнать о своем ребенке. Москва «Аст – Пресс» Южно-Уральское книжное изд-во, 1997.
24. Немов Р.С. Психология. – Москва, 1995, т 1.
25. Обухова Л.Ф. Возрастная психология» - Москва,1999
26. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они дети с отклонениями в развитии? – Москва: изд-во «Флинта», 2000
27. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – Москва, 1999
28. Поддьяков Н.Н. Развитие мышления и умственного воспитания дошкольника. – Москва, 1985.
29. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; - Москва, Педагогика, 1983.
30. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – Москва: изд-во «Просвещение», 1958.
31. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Москва, 1989.
32. Самойлов А.Ф. Проблема мышления в тифлопсихологии. – Ленинград, 1981.
33. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – Москва: изд-во «Просвещение», 1968.
34. Соловейчик Н.С., Жедек П.С. Формирование наглядно-образного мышления у дошкольников – Москва,1997.
35. Синельников В.П. Психология дошкольников – Москва, 1991.
36. Стребелева Е. А. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология- 1991,- №13
37. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Москва «Владос», 2004.
38. Субботина Л.Ю. Энциклопедия воспитания и развития дошкольника - Ярославль: ИЦ «Академия Холдинг», 2001;
39. Тихомиров О.К. Психология мышления. – Москва: изд-во «Просвещение», 1984.

**Приложение 1.**

**Наглядные материалы для проведения констатирующего эксперимента**



**Протокол**

**Ф.И. ребёнка:** Олеся К.

**Методика:** «Восприятие формы, величины, цвета».

**Цель исследования:** Выявить понимание инструкции и цели задания; умение выделять признак формы; знание названий основных геометрических фигур.

**Ход исследования:**

Исследование проводилось индивидуально.

|  |  |
| --- | --- |
| *Вопросы и действия экспериментатора* | *Ответы и действия ребёнка* |
| Перед ребенком кладут нижнюю часть таблицы с изображением детей, а рядом — верхнюю часть таблицы, на которой изображены разные полотенца.  Дают задание: «Покажи, на какой крючок дети повесили свое полотенце».  Затем дают задания следующего характера: «Покажи, у кого на футболке нарисован кружок (квадрат, треугольник и т. п.)», «Скажи, что нарисовано на этом (показывает) полотенце». | В основном правильно соотносит предметы по форме.  В основном различает и называет геометрические фигуры (путает квадрат и треугольник). |

Вывод: ребёнок с удовольствием выполняет это задание, соотносит предметы сходной формы, различает не все геометрические фигуры (круг различает, квадрат и треугольник путает). Знает все названия фигур. В процессе работы требуется организующая помощь.

**Протокол**

**Ф.И. ребёнка:** Вадим С.

**Методика:** «Восприятие формы, величины, цвета».

**Цель исследования:** Выявить понимание инструкции и цели задания; умение выделять признак формы; знание названий основных геометрических фигур.

**Ход исследования:**

Исследование проводилось индивидуально.

|  |  |
| --- | --- |
| *Вопросы и действия экспериментатора* | *Ответы и действия ребёнка* |
| Перед ребенком кладут нижнюю часть таблицы с изображением детей, а рядом — верхнюю часть таблицы, на которой изображены разные полотенца.  Дают задание: «Покажи, на какой крючок дети повесили свое полотенце».  Затем дают задания следующего характера: «Покажи, у кого на футболке нарисован кружок (квадрат, треугольник и т. п.)», «Скажи, что нарисовано на этом (показывает) полотенце». | В основном правильно соотносит предметы по форме.  Различает и называет геометрические фигуры (путает квадрат и треугольник). |

Вывод: ребёнок с удовольствием выполняет это задание, соотносит предметы сходной формы, различает не все геометрические фигуры. Знает названия фигур. В процессе работы требуется организующая помощь.

**Протокол**

**Ф.И. ребёнка:** Марина Р.

**Методика:** «Восприятие формы, величины, цвета».

**Цель исследования:** Выявить понимание инструкции и цели задания; умение выделять признак формы; знание названий основных геометрических фигур.

**Ход исследования:**

Исследование проводилось индивидуально.

|  |  |
| --- | --- |
| *Вопросы и действия экспериментатора* | *Ответы и действия ребёнка* |
| Перед ребенком кладут нижнюю часть таблицы с изображением детей, а рядом — верхнюю часть таблицы, на которой изображены разные полотенца.  Дают задание: «Покажи, на какой крючок дети повесили свое полотенце».  Затем дают задания следующего характера: «Покажи, у кого на футболке нарисован кружок (квадрат, треугольник и т. п.)», «Скажи, что нарисовано на этом (показывает) полотенце». | Не правильно соотносит предметы по форме.  Не различает и не называет геометрические фигуры (путает круг, квадрат и треугольник). |

Вывод: ребёнок не умеет соотносить предметы сходной формы, не различает геометрические фигуры. Не знает названия фигур. В процессе работы требуется организующая помощь.

**Протокол**

**Ф.И. ребёнка:** Олеся К.

**Методика:** «Восприятие формы, величины».

**Цель исследования:** Выявить сформированность представлений о величине (размере); способность различать понятия «большой», «маленький», «одинаковый»; умение сравнивать одинаковые по форме и разные по величине зрительно воспринимаемые объекты; качество внимания в процессе деятельности.

**Ход исследования:**

Исследование проводилось индивидуально.

|  |  |
| --- | --- |
| *Вопросы и действия экспериментатора* | *Ответы и действия ребёнка* |
| На таблице изображено несколько пар одних и тех же предметов, различных по величине (большая и маленькая собачка и т. д.).  Ребенку дают задание типа: «Покажи маленькую собаку», «Покажи большую морковку». Затем предлагают такие, например, вопросы: «Какая это груша?», «Какая это сумка?», «Какой это гриб?», «Покажи предметы одинаковые по величине». | Показывает, затруднений нет.  Отвечает, испытывает некоторые затруднения. |

Вывод: Испытывает трудности, нуждается в помощи.

**Протокол**

**Ф.И. ребёнка:** Вадим С.

**Методика:** «Восприятие формы, величины».

**Цель исследования:** Выявить сформированность представлений о величине (размере); способность различать понятия «большой», «маленький», «одинаковый»; умение сравнивать одинаковые по форме и разные по величине зрительно воспринимаемые объекты; качество внимания в процессе деятельности.

**Ход исследования:**

Исследование проводилось индивидуально.

|  |  |
| --- | --- |
| *Вопросы и действия экспериментатора* | *Ответы и действия ребёнка* |
| На таблице изображено несколько пар одних и тех же предметов, различных по величине (большая и маленькая собачка и т. д.).  Ребенку дают задание типа: «Покажи маленькую собаку», «Покажи большую морковку». Затем предлагают такие, например, вопросы: «Какая это груша?», «Какая это сумка?», «Какой это гриб?», «Покажи предметы одинаковые по величине». | Показывает, затруднений нет.  Отвечает, испытывает некоторые затруднения. |

Вывод: При выполнении задания испытывает некоторые трудности, нуждается в обучающей помощи.

**Протокол**

**Ф.И. ребёнка:** Марина Р.

**Методика:** «Восприятие формы, величины».

**Цель исследования:** Выявить сформированность представлений о величине (размере); способность различать понятия «большой», «маленький», «одинаковый»; умение сравнивать одинаковые по форме и разные по величине зрительно воспринимаемые объекты; качество внимания в процессе деятельности.

**Ход исследования:**

Исследование проводилось индивидуально.

|  |  |
| --- | --- |
| *Вопросы и действия экспериментатора* | *Ответы и действия ребёнка* |
| На таблице изображено несколько пар одних и тех же предметов, различных по величине (большая и маленькая собачка и т. д.).  Ребенку дают задание типа: «Покажи маленькую собаку», «Покажи большую морковку». Затем предлагают такие, например, вопросы: «Какая это груша?», «Какая это сумка?», «Какой это гриб?», «Покажи предметы одинаковые по величине». | При показе испытывает затруднения.  При ответе на вопросы испытывает затруднения. |

Вывод: не справляется с заданием – низкий уровень.

**Протокол**

**Ф.И. ребёнка:** Олеся К.

**Методика:** «Целостное восприятие знакомых объектов».

**Цель исследования:** Выявить наглядно-образные представления детей; способность целостного восприятия знакомых объектов; зрительно-двигательную координацию; графические навыки.

**Ход исследования:**

Исследование проводилось индивидуально.

|  |  |
| --- | --- |
| *Вопросы и действия экспериментатора* | *Ответы и действия ребёнка* |
| На таблицах изображены геометрические фигуры (треугольники и круги) с неполными контурами. Подчеркивается, что все треугольники одинаковы по величине, затем предлагаются задания типа: «Дополни до треугольника», «Дополни до круга».  На таблице изображены незаконченные контуры двух предметных изображений (бабочки и жука). Детям дается задание дорисовать эти предметы («Дорисуй жука» и т. д.). | Испытывает некоторые затруднения при дополнении до круга (проводит не совсем округлую линию, в результате чего фигура получается меньшей площади)  Рисует, испытывает некоторые затруднения. |

Вывод: Испытывает трудности, нуждается в помощи.

**Протокол**

**Ф.И. ребёнка:** Вадим С.

**Методика:** «Целостное восприятие знакомых объектов».

**Цель исследования:** Выявить наглядно-образные представления детей; способность целостного восприятия знакомых объектов; зрительно-двигательную координацию; графические навыки.

**Ход исследования:**

Исследование проводилось индивидуально.

|  |  |
| --- | --- |
| *Вопросы и действия экспериментатора* | *Ответы и действия ребёнка* |
| На таблицах изображены геометрические фигуры (треугольники и круги) с неполными контурами. Подчеркивается, что все треугольники одинаковы по величине, затем предлагаются задания типа: «Дополни до треугольника», «Дополни до круга».  На таблице изображены незаконченные контуры двух предметных изображений (бабочки и жука). Детям дается задание дорисовать эти предметы («Дорисуй жука» и т. д.). | Испытывает некоторые затруднения при дополнении до круга (проводит не совсем округлую линию, в результате чего фигура получается меньшей площади)  Рисует, испытывает некоторые затруднения. |

Вывод: При выполнении задания испытывает некоторые трудности, нуждается в обучающей помощи.

**Протокол**

**Ф.И. ребёнка:** Марина Р.

**Методика:** «Целостное восприятие знакомых объектов».

**Цель исследования:** Выявить наглядно-образные представления детей; способность целостного восприятия знакомых объектов; зрительно-двигательную координацию; графические навыки.

**Ход исследования:**

Исследование проводилось индивидуально.

|  |  |
| --- | --- |
| *Вопросы и действия экспериментатора* | *Ответы и действия ребёнка* |
| На таблицах изображены геометрические фигуры (треугольники и круги) с неполными контурами. Подчеркивается, что все треугольники одинаковы по величине, затем предлагаются задания типа: «Дополни до треугольника», «Дополни до круга».  На таблице изображены незаконченные контуры двух предметных изображений (бабочки и жука). Детям дается задание дорисовать эти предметы («Дорисуй жука» и т. д.). | Испытывает затруднения при дополнении до круга и до треугольника.  Рисует, испытывает существенные затруднения. |

Вывод: не справляется с заданием – низкий уровень.

**Протокол**

**Ф.И. ребёнка:** Олеся К.

**Методика:** «Целостное восприятие».

**Цель исследования:** Выявить сформированность целостного восприятия; наглядно-образного мышления; способность решать задания в умственном плане.

**Ход исследования:**

Исследование проводилось индивидуально.

|  |  |
| --- | --- |
| *Вопросы и действия экспериментатора* | *Ответы и действия ребёнка* |
| Перед ребенком кладут таблицу и говорят: «Посмотри, из круга (квадрата, треугольника) вырезали кусочек. Найди его среди тех, которые здесь нарисованы». | Не справляется с заданием. Экспериментатор показывает правильное решение. Далее ребёнок самостоятельно пытается выполнить задание, но испытывает затруднения. |

Вывод: отмечается бессистемность и нецеленаправленность в работе. При организующей помощи задание выполняет.

**Протокол**

**Ф.И. ребёнка:** Вадим С.

**Методика:** «Целостное восприятие».

**Цель исследования:** Выявить сформированность целостного восприятия; наглядно-образного мышления; способность решать задания в умственном плане.

**Ход исследования:**

Исследование проводилось индивидуально.

|  |  |
| --- | --- |
| *Вопросы и действия экспериментатора* | *Ответы и действия ребёнка* |
| Перед ребенком кладут таблицу и говорят: «Посмотри, из круга (квадрата, треугольника) вырезали кусочек. Найди его среди тех, которые здесь нарисованы». | Не справляется с заданием. Экспериментатор показывает правильное решение. Далее ребёнок самостоятельно пытается выполнить задание, но испытывает затруднения. |

Вывод: отмечается бессистемность и нецеленаправленность в работе. При организующей помощи задание выполняет.

**Протокол**

**Ф.И. ребёнка:** Марина Р.

**Методика:** «Целостное восприятие».

**Цель исследования:** Выявить сформированность целостного восприятия; наглядно-образного мышления; способность решать задания в умственном плане.

**Ход исследования:**

Исследование проводилось индивидуально.

|  |  |
| --- | --- |
| *Вопросы и действия экспериментатора* | *Ответы и действия ребёнка* |
| Перед ребенком кладут таблицу и говорят: «Посмотри, из круга (квадрата, треугольника) вырезали кусочек. Найди его среди тех, которые здесь нарисованы». | Не справляется с заданием. Экспериментатор показывает правильное решение. Далее ребёнок самостоятельно пытается выполнить задание, но задание правильно не выполняет. |

Вывод: задание не выполнено – низкий уровень.

**Приложение 2.**

**Конспекты занятий**

Конструирование (проводит воспитатель)

**Тема.** Починим куклу-неваляшку.

**Цель**. Учить детей собирать на отдельных частей целую игрушку и обыгрывать ее на занятии; закреплять знание пространственных отношений частей неваляшки (голова - наверху, туловище - внизу, руки – по бокам); воспитывать бережное отношение к игрушке.

**Материал.** Игрушка (кукла-неваляшка); такая же неваляшка в виде отдельных частей, с пластилином на местах соединения.

**Ход занятия**.

Воспитатель сообщает детям, что он будет учить их чинить игрушки, так как игрушки часто ломаются и ими нельзя играть. Он достает из большого пакета голову неваляшки: "Как вы думаете, ребята, какая игрушка у меня в пакете?" Как правило, дети сразу узнают неваляшку. Воспитатель достает все части куклы, раскладывает на столе и обращает внимание детей на то, что все части находятся не вместе, а отдельно. Игрушка сломана. Чтобы ее починить, надо соединить все части. Какие здесь части? Как они называются? Дети показывают и называют руки, туловище, голову. Как же сложить все части вместе?

Воспитатель показывает детям целую неваляшку, дети покачивают ее, заставляя "петь", слушают, как она мелодично звучит.

После обыгрывания дети вместе с воспитателем рассматривают, где у нее голова, как прикрепляются руки. На расположение рук у неваляшки взрослый обращает особое внимание, так как они прикрепляются весьма необычно - сразу к туловищу и голове. Воспитатель демонстрирует, как неваляшка держит руки: он поднимает согнутые в локтях руки, касаясь щек тыльной стороной ладони. Дети по просьбе взрослого тоже показывают, как держит руки неваляшка. Можно предложить им немного покачаться в таком положении, как неваляшка.

Затем воспитатель у них на глазах, время от времени глядя на куклу-образец, сопоставляя части, передавая их взаимное расположение, собирает неваляшку. В процессе "починки" куклы он разговаривает с ней.

Дети наблюдают за ходом работы и всегда живо реагируют, если взрослый

"допускает" ошибку (например, неправильно прикладывает голову к туловищу). В занятие необходимо вносить элемент живости, так как это способствует более быстрому и адекватному формированию у детей положительного отношения к кукле, элементарной жалости к ней как к сломанному, "больному" существу и пр. Такие занятия дают возможность в большой степени влиять на нравственное развитие умственно отсталых детей.

Когда неваляшка готова, дети получают свои "сломанные" игрушки и начинают "чинить" их. Воспитатель должен каждого научить правильно скреплять детали - застегивать кнопки, соединять поверхности пластилином. Детям на первых порах это дается достаточно тяжело – надо помогать им, если части совмещены правильно.

Готовых неваляшек дети приносят на стол воспитателя. Как правило, они бывают очень довольны, что "починили" столько хороших игрушек. Оценивают работы путем сопоставления с образцом (целой игрушкой). При этом похвалу получают не только те дети, для которых это занятие не представляло трудностей, но и те, кто наталкивался на определенные трудности и проявлял настойчивость и старание в работе.

**Тема.** Сделаем для дочки комнату.

**Цель.**

1. Пробуждать у детей интерес к конструированию.

2. Учить выбирать фигуры и передавать их пространственное расположение по образцу.

3. Формировать понимание функциональных свойств предметов.

4 Учить обыгрывать постройки

Материал. Набор строительного материала М.П. Агаповой, маленькая куколка в одежде, фигуры: бруски, кирпичики, арки, пластины (комплектов — каждому ребенку и взрослому).

**Этапы занятия.**

1. Оргмомент.

2. Подготовительные упражнения (игра «Как расположена фигур »).

3. Конструирование учителем-дефектологом кроватки, диванчика (чтобы спать, лежать), кресла, стула (чтобы сидеть), шкафа (платье вешать), с подробным речевым сопровождением.

4. Совместное обыгрывание построек,

5. Итог.

**Ход занятия.**

1. «Хотите играть с кубиками? Будем играть вместе».

2. Педагог ставит перед каждым ребенком и перед собой подносик с фигурами («Посмотрите, какие я вам приготовила фигуры. Покажите такую фигуру. Как она называется? Скажет вместе. А что это? Есть такая фигура у вас? Покажите»). Парные фигуры приближают друг к другу, соотносят указательным жестом, называют. После этого переходят к воспроизведению расположения фигур («Теперь будем играть по-другому. Возьмите’ арку. Расположите (поставьте, положите) ее вот так, а теперь так. Посмотрите внимательно. Сережа, помоги Ане. А теперь переверните вот так...» и т. д.). Сначала действуют с одной фигурой, затем с другой, третьей... После этого строительные детали складывают в коробку и убирают.’

3. Педагог выставляет на стол ящик с деревянным строительным набором и куколку: «Это наша дочка. Спросите у нее, как ее зовут. Спросим все вместе: «Как тебя зовут?» Скажи свое имя. Это Таня. Дочку зовут Таня. Таня, хочешь, мы сделаем тебе комнату? Ты любишь сидеть на стульчике? Я сейчас сделаю тебе хороший, удобный стул (из кубика и кирпичика мастерят стул, усаживает на него Таню). Что я построила? — Стул.— Спросим у Тани, удобно ям сидеть». (Все хором отраженно спрашивают.) Таким образом педагог создает из деревянных фигур различные предметы мебели, постоянно обращаясь к кукле, разговаривая с ней и вовлекая в диалог детей (путем отраженного повторения различных фраз).

4. Игра с дочкой. Таню укладывают на кроватку («Ложись, Таня! Таня спит, лежит, отдыхает. Таня, вставай, иди ко мне...»). Педагог, демонстрируя нежное, заботливое отношение к кукле, воспитывает у детей стремление быть заботливыми мамой, папой,

5. Педагог обращается к детям: «Понравилось вам играть с дочкой? Хорошие мы смастерили для нее стул, кровать?.. Что мы для нее построили, что это... это... это?.. Мне тоже очень понравилось. В следующий раз я покажу им разные кроватки, диванчики, сделаем ей телевизор... Хотите? Хорошо».

«Портрет друга»

**Программное содержание:** Анализ изображенного поезда с достроенными и недостроенными вагончиками, освоение действий по достраиванию незаконченного изображения вагонов; освоение действий по построению изображения снеговика из кругов разной величины, используя способ построения сериационного ряда, передавая образ смешного и любимого героя зимних развлечений.

**Оборудование:**

Большой фланелеграф,

минифланелеграфы,

набор деталей плоскостного конструктора,

ширма - сугроб,

живой снеговик - взрослый.

**Ход занятия:** Дети рассаживаются на ковре полукругом. Педагог: « Дети, какое сейчас время года»? (зима)

Педагог: «А вы знаете, какой веселый праздник бывает зимой»? (Новый год)

Педагог: Как дети веселятся на этом празднике»? (Поют, танцуют, водят хороводы)

Педагог: «Вокруг чего дети водят хороводы»? (вокруг ёлки)

Педагог: «Где растут ёлки»? (в лесу)

Педагог: «Хотите съездить в лес за ёлками»? (хотим)

Педагог: «На чём же мы поедем»? (машина, автобус…)

Педагог: «Дети, нас много и поэтому я предлагаю поехать на поезде. Снимает с фланелеграфа экран, закрывающий недостроенное изображение поезда.

Педагог: «Дети, посмотрите внимательно, можем мы поехать на этом поезде»? (дети отмечают, что не хватает у поезда: вагончика, колес, окон)

Педагог предлагает отремонтировать вагончики, дети при этом называют форму и цвет недостающих деталей.

Затем воспитатель говорит, что он будет паровозом, а дети вагончиками. Подают сигнал и едут. Педагог читает

Вот поезд наш едет, колеса стучат.

А в поезде нашем ребята сидят.

Чу-чу-чу-чу-чу, пыхтит паровоз.

Далеко - далеко ребят он повёз.

Педагог: «Дети, мы едем, едем, а ёлок все не видно! Наверное, мы заблудились».

В это время за ширмой - сугробом раздаются охи и вздохи, а затем показывается снеговик - взрослый; Сколько снега навалило, еле выбрался из сугроба.

Педагог: «Дети, кто это?» (снеговик) Снеговик; «А вы кто и что вы здесь делаете?» Педагог объясняет и просит снеговика помочь им найти дорогу к ёлкам. Снеговик: «Хорошо, я вам помогу и расскажу один большой секрет, но вы должны за это выполнить два моих задания. Сначала отгадайте загадку»

Меня растили, из снега лепили,

Вместо носа ловко вставили морковку,

Глаза угольки, губы сучки,

Холодный, большой. Кто это такой?

Дети отгадывают загадку. Снеговик хвалит детей и даёт второе задание: «А ещё я хочу, чтобы каждый из вас сделал мой портрет. Согласны?»

Дети проходят за столы, где приготовлены минифланелеграфы и фигуры из плоскостного конструктора.

Вместе с педагогом уточняют порядок построения изображения.

Снеговик рассматривает детские работы.

Снеговик: «А секрет мой такой. Дети, вам не надо самим ездить в лес за елочкой. Когда наступит Новый год, к вам придет Дед Мороз с подарками и сам принесет вам нарядную Новогоднюю ёлочку. А сейчас мне пора. До свидания. Побегу помогать Деду Морозу, готовить Новогодние ёлки».

А вы возвращайтесь домой.