



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

«Коррекция зрительного восприятия старших дошкольников с  
нарушением интеллекта посредством дидактической игры»

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
«Дошкольная дефектология»

Очная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

60,4 % авторского текста

Работа реценз. к защите

рекомендована/не рекомендована

«да» 12 2021 г. ир. л 5

зав. кафедрой Специальной

педагогике, психологии и

предметных методик

Дружинина Л.А.

Выполнил(а) студент(ка):

Свечникова Елена

Алексеевна

факультет инклюзивного и

коррекционного образования,

группа ОФ 406/102-4-1

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Дружинина Лилия

Александровна

Челябинск, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	6
1.1 Понятие зрительного восприятия в современной психолого- педагогической литературе .....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта .....	10
1.3 Особенности зрительного восприятия старших дошкольников с нарушением интеллекта .....	17
1.4 Роль дидактической игры в коррекции зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта .....	22
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 .....	30
ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ .....	32
2.1 Результаты и анализ изучения состояния зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта .....	32
2.2 Использование технологических карт дидактических игр по коррекции зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта .....	49
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 .....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	67
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	72

## Введение

Вопросы, связанные с изучением умственной отсталости, являются очень важными вопросами в дефектологии. Занимаются ими не только олигофренопедагоги, но и специалисты смежных наук: психологи, невропатологи, психиатры, эмбриологи, генетики и др. Внимание к проблемам умственной отсталости вызвано тем, что количество людей с этим видом аномалий не уменьшается. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития детей.

В настоящее время внимание многих учёных уделяется проблемам развития ребёнка. Этот интерес не случаен, т.к. дошкольный период жизни является периодом наиболее интенсивного развития. В это время закладывается фундамент физического, психического и нравственного здоровья. Зрительное восприятие как раньше, так и в современном мире вызывает огромный интерес. Одним из важных показателей психического развития детей дошкольного возраста является уровень зрительного восприятия, происходит формирование представлений об окружающем мире и образах предметов, целостной картины мира ребенка. Зрительное восприятие и восприятие в целом – сложный процесс в психике человека, тем более ребенка.

Сенсорное развитие, направленное на формирование восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, где чувственный опыт является первой ступенью. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей.

Восприятие детей с нарушением интеллекта нарушено, как и другие психические процессы. В связи с этим оно имеет следующие особенности: недифференцированность, узость, замедленность процессов анализа и

синтеза. У детей с умственной отсталостью нарушения восприятия зависят от степени и тяжести интеллектуального нарушения.

Для развития зрительного восприятия необходимо использовать все виды детской деятельности: игру, труд, занятия и бытовую деятельность. Это обеспечит детям формирование практических навыков и умений пользоваться неполноценным зрением для удовлетворения различных жизненно важных потребностей. Но можно выделить наиболее эффективный вид деятельности, с помощью которого можно добиться максимального результата. Наибольший интерес к обучению способам зрительного обследования у детей дошкольного возраста вызывает игровая деятельность, т.к. она является ведущей на данном возрастном периоде.

В связи с тем, что для детей с нарушением интеллекта зрительное восприятие остается ведущим в процессе познания окружающего мира, важнейшим источником овладения программой, данная проблема своевременна и **актуальна**, и поэтому всё сказанное определило выбор темы исследования, которой является «Коррекция зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта посредством дидактической игры».

**Объект исследования** – развитие зрительного восприятия у детей дошкольного возраста.

**Предмет исследования** – дидактические игры как средство коррекции зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

**Цель исследования:** теоретически изучить и практически доказать необходимость коррекции зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе дидактической игры.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Изучить и проанализировать особенности зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

3. Разработать технологические карты дидактических игр по коррекции зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

**Методы исследования:** Теоретические – изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; сравнение, обобщение.

**База исследования:** муниципальное бюджетное учреждение Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Саткинского района Челябинской области. В исследовании участвовали 6 детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в возрасте 6-7 лет.

**Структура работы:** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 1.1 Понятие зрительного восприятия в современной психолого-педагогической литературе

Восприятие предметов и явлений, их многообразных свойств и отношений является одним из важных мест в психической деятельности человека.

Действие и восприятие – процессы, благодаря которым ребенок дошкольного возраста познает все, что его окружает. Они позволяют ребенку из наблюдателя окружающего мира стать его полноценным участником.

Восприятие – целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности. В совокупности с процессом ощущения оно обеспечивает непосредственно – чувственную ориентировку в окружающем пространстве [13].

Сеченов И.М. писал, что это свойство восприятия – не что иное, как итог рефлекторной деятельности анализаторов [19].

Восприятие так же обладает таким качеством, как избирательность. Избирательность осуществляется через внимание и подразумевает выделение из общего пространства каких-либо объектов или их признаков. Восприятие всегда осмысленно. Все воспринимаемые предметы имеют определенное значение, связанное с его применением [24].

Леонтьев А.Н. в своих работах понимал под восприятием целостное отражение предметов, ситуаций и событий в их чувственно-доступных временных и пространственных связях и отношениях; процесс формирования посредством активных действий субъективного образа целостного предмета, непосредственно воздействующего на анализаторы.

Восприятие – это познание качеств целого предмета, а не отдельных его частей, это живой, творческий процесс познания окружающего. К свойствам восприятия он относит: константность, предметность, целостность, избирательность, осмысленность, апперцепция [6].

В детской психологии понятие восприятие трактуется следующим образом: восприятие – это отражение человеком предмета или явления в целом при непосредственном воздействии его на органы чувств [20]. Это совокупность ощущений различных модальностей, например, воспринимая яблоко, мы можем ощущать его цвет, форму, величину, запах, его вес и так далее. Все эти ощущения складываются в дальнейшем в образ предмета.

Запорожец А.В. в своих трудах писал, что восприятие – это процесс, связанный по своему происхождению с внешними практическими действиями [20]. То есть человек в процессе восприятия какого-либо предмета или явления не ограничивается лишь движением глаз или ощупыванием этого предмета, он совершает полноценные ориентировочно-исследовательские действия с целью выявления наиболее существенных характеристик воспринимаемого.

Восприятие отражает не только лишь совокупность значимых качеств и свойств предмета, но содержит и смысловое значение, которое выражено в названии предмета или явления. Прошлый опыт ребенка принимает участие в формировании образа предмета или же явления и находится в зависимости от его интересов, потребностей, мотивов деятельности. Чем больше прошлый опыт, выше мотивы, тем богаче и восприятие, и образные представления [11].

Развитие восприятия у детей дошкольного возраста позволяет перейти им на следующую ступеньку, когда они научаются целенаправленно изучать объекты, определять их характеристики, дифференцированно воспринимать отдельные свойства.

Важность развития восприятия в дошкольном возрасте заключается в том, что при его ограниченном функционировании значительно

затруднится развитие речи, памяти, мышления, внимания и воображения. Данный познавательный процесс становится необходимым помощником для проявления различных видов мышления, умения образно говорить и придумывать яркие истории.

Восприятие обычно классифицируют по ведущей анализаторной системе, осуществляющей данный процесс. На этой основе различают: зрительное, слуховое, тактильное, обонятельное, вкусовое и кинестетическое восприятие.

Зрительное восприятие и восприятие в целом – сложный процесс в психике ребенка. Изучением восприятия занимались ученые всего мира, такие как Лурия А.Р., Выготский Л.С., Венгер Л.А., Запорожец А.В., Лаврентьева Т.В., Соколов Е.Н., Леонтьев А.Н. и другие. Ученые полагали, что сенсорное развитие, с одной стороны, составляет основу общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе, и жизни в целом.

Зрительное восприятие является ведущим в дошкольном возрасте по отношению к другим видам. От него зависит умение читать, видеть красоту мира, оценивать опасность. Его ведущая роль обоснована тем, что зрение позволяет охватить вниманием весь объект в целом, а также увидеть детали.

Зрительные сигналы поступают прежде, чем дошкольник ощупает предмет или попробует на вкус. К тому же, осмотр объекта гораздо безопаснее других способов исследования.

В современной психологической науке зрительное восприятие трактуется как совокупность построения зрительного образа окружающего мира [23].

Зрительное восприятие – это формирование образов и ситуаций внешнего мира при их непосредственном воздействии на глаз. В современной науке не отождествляют понятия «восприятие» и «сенсорные



процессы», которые не являются изначально восприятием, а становятся им.

Зрительное восприятие является одним из базовых психических процессов, уровень и качество развития которого во многом определяет качество развития познавательной сферы ребенка в целом. Именно поэтому проблема развития и совершенствования зрительных форм восприятия в дошкольном возрасте, особенно у детей с нарушением интеллекта, является одной из наиболее значимых психолого-педагогических проблем.

Роль зрительного анализатора в отражении человеком окружающего мира достаточно велика, потому как при помощи зрения человек следит за правильностью действий, которые он осуществляет, а также в совокупности с ощущением зрительное восприятие является источником эстетических переживаний. Поэтому нарушения в его формировании значительно обедняют чувственный опыт человека. Недостаточный уровень сформированности зрительных форм восприятия резко уменьшает возможность успешного обучения ребенка.

Современная психология зрительного восприятия представляет собой достаточно пеструю картину разнообразных подходов, методов и частных концепций, и ориентирована на познание принципов, закономерностей и свойств чувственного отражения человеком материальной действительности в процессе его непосредственного взаимодействия с окружающим миром [29].

На данный момент, пока лишь изучено, главным образом, зрительное восприятие. Это обусловлено тем, что зрение в большей степени, позволяет получать широкую, многоаспектную и разнообразную информацию об окружающем мире. Определенное значение имеют также относительная разработанность и апробированность экспериментальных методик [1].

Таким образом, восприятие – это достаточно сложный, но вместе с тем – единый процесс, который направлен на познание окружающей действительности. От уровня его развития во многом зависит развитие всех психических процессов и психики в целом, так как восприятие является основным психическим процессом.

## **1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта**

Умственная отсталость – врождённая или приобретённая в раннем возрасте задержка, либо неполное развитие психики, проявляющаяся нарушением интеллекта, вызванная патологией головного мозга и ведущая к социальной дезадаптации. Проявляется в первую очередь в отношении разума (откуда и название), также в отношении эмоций, воли, речи и моторики.

Понятие «умственно отсталый ребенок» включает разнообразную по составу массу детей, которых объединяет наличие повреждения коры головного мозга, имеющее диффузный характер. Морфологические изменения, хотя и не с одинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга ребенка, нарушая их строение и функции. Не исключены и такие случаи, когда диффузное поражение коры сочетается с отдельными, более выраженными локальными, иногда включающими и подкорковые системы. Все это обуславливает возникновение различных, с разной отчетливостью выраженных отклонений, обнаруживающихся во всех видах психической деятельности, особенно резко – в мыслительных процессах. Степень выраженности дефекта существенно зависит от тяжести постигшей ребенка вредности, от ее преимущественной локализации, а также от времени приобретения. Чем в более ранние сроки ребенка постигло заболевание, тем тяжелее оказываются его последствия.

Немецкий психиатр Эмиль Крепелин впервые предложил классификацию психических расстройств, исходя из нозологического (клинического) подхода, а олигофрении – исходя из возможностей обучения детей. Заслуга Крепелина Э. в том, что он объединил все известные к тому времени клинические симптомы врожденного и раннего слабоумия у детей в одну группу под названием «олигофрения», а термины «идиот», «имбецил», «дебил» использовал для определения степени тяжести поражения интеллектуальной деятельности [26, с.30].

Существенный вклад в изучение психики умственно отсталого ребенка был внесен Л.С. Выготским. Он подчеркивал, что главной особенностью умственно отсталого ребенка является вызванное поражением мозга снижение активности в познании мира, слабость ориентировочной деятельности. Нормально развивающийся ребенок способен концентрировать внимание на отдельных сторонах ситуации, то есть, произвольно изменяя воспринимаемое поле, а для умственно отсталого ребенка характерно недоразвитие произвольного внимания. Поэтому для умственно отсталого ребенка типична недостаточная дифференцированность воспринимаемого и переживаемого мира. Также типичным для умственно отсталого ребенка является конкретность и примитивность мышления [5].

Выготский Л.С. отмечал, что психика умственного отсталого ребенка социально обусловлена. Он подчеркивал, что высшие психические функции – высшие формы памяти, мышления являются продуктом социального развития, а не биологического созревания. Однако развитие высших психических функций при умственной отсталости ограничено ядерными симптомами. Плохая восприимчивость ко всему новому, недостаточная познавательная активность, слабость ориентировочной деятельности – ядерные симптомы, обусловленные неполноценностью коры больших полушарий головного мозга. Ядерные симптомы более

тугоподвижны, менее податливы к воспитательному воздействию, чем высшие психические функции [5].

Исследования Лурия А.Р., Лубовского В.И., Мещерякова А.И., Певзнер М.С. и др. показали, что у умственно отсталых имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом. Умственная отсталость – это стойкое необратимое нарушение психического, в первую очередь интеллектуального развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием либо ранним повреждением головного мозга [12].

К существенным признакам понятия «умственная отсталость» относятся [27, с.21]:

- 1) органическая обусловленность нарушения психического развития;
- 2) стойкость нарушений, их необратимость к норме;
- 3) нарушение преимущественно познавательной деятельности.

Ведущим расстройством в клинко-психологической картине умственной отсталости является выраженная недостаточность познавательной деятельности. Она обусловлена как низкой способностью к мышлению – процессам обобщения и абстрагирования, так и нарушением темпа, подвижности психических процессов, недостаточностью памяти, внимания, речи.

Существует значительное количество классификаций умственной отсталости (Исаев Д.Н., Мнухин С.С., Певзнер М.С. и др.). С 90-х годов в России стали пользоваться международной классификацией умственной отсталости (рубрика F70). В России Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) принята как единый нормативный

документ для учета заболеваемости, причин обращений населения в медицинские учреждения всех ведомств. МКБ-10 внедрена в практику здравоохранения на всей территории РФ в 1999 году приказом Минздрава России от 27.05.1997г. № 170.

В соответствии с МКБ-10, умственная отсталость – состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется, прежде всего, снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта (т.е. познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности). Умственная отсталость может возникнуть на фоне другого психического или физического нарушения либо без него.

Степень умственной отсталости обычно оценивается стандартизованными тестами, определяющими состояние пациента. Они могут быть дополнены шкалами, оценивающими социальную адаптацию в данной окружающей обстановке. Эти методики обеспечивают ориентировочное определение степени умственной отсталости. Диагноз будет также зависеть от общей оценки интеллектуального функционирования по выявленному уровню навыков.

Интеллектуальные способности и социальная адаптация со временем могут измениться, однако достаточно слабо. Это улучшение может явиться результатом тренировки и реабилитации.

На основании Международной классификации болезней-10 (МКБ-10) выделяют следующие степени умственной отсталости [27, с.23]:

- легкую (IQ – 50-69),
- умеренную (IQ – 35-49),
- тяжелую (IQ – 20-34),
- глубокую (IQ – ниже 20),
- другие формы умственной отсталости,
- умственная отсталость неуточненная.

Поскольку олигофрения возникает вследствие поражения центральной нервной системы (преимущественно коры больших полушарий головного мозга) на разных этапах внутриутробного развития плода или в начальный период жизни ребенка, знание особенностей раннего развития детей с нарушениями интеллекта имеет весьма существенное значение для понимания всего их психического развития.

В период младенчества развитие ребенка с нарушениями интеллекта с первых дней жизни отличается от нормы. Многие дети значительно позднее начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить. Эта задержка иногда бывает весьма существенной, захватывающей и второй год жизни.

В целом ребенок с нарушениями интеллекта к раннему возрасту уже имеет существенные вторичные отклонения в психическом и речевом развитии. Так, к концу первого года жизни, наблюдаются: отставание в развитии прямохождения, несформированность эмоционального общения со взрослым, отсутствие хватания предметов, отсутствие неудержимого стремления познать окружающий мир, а также не сформированность зрительно-двигательной координации. Сензитивный период формирования многих физических возможностей и психических процессов упущен.

Развитие в дошкольном возрасте является, как известно, продолжением развития, которое мы наблюдаем в раннем возрасте. В дошкольном возрасте у ребенка в норме происходят большие изменения во всем психическом развитии. Для детей с нарушениями интеллекта дошкольный возраст оказывается лишь началом развития перцептивного действия. На основе появившегося у ребенка интереса к предметам, к игрушкам начинается ознакомление с их свойствами и отношениями. Дошкольный возраст становится переломным в развитии восприятия ребенка с нарушениями интеллекта. Дети могут уже делать выбор по образцу (по цвету, форме, величине). У отдельных детей имеется также продвижение в развитии целостного восприятия. В тех случаях, когда им удается выполнить предложенное задание, они пользуются зрительным

соотнесением. Однако все это проявляется скорее, как тенденция развития. Перцептивная ориентировка возникает у таких детей на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение слов, обозначающих свойства и отношения. В ряде случаев выбор по слову оказывается у детей с нарушениями интеллекта лучше, чем выбор по образцу, так как слово выделяет для ребенка подлежащее восприятию свойство [14].

Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети, однако, не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками. Весьма страдает формирование целостного образа: у половины детей образ не может стать основой действия и не воспроизводится ребенком (ни в форме предметного изображения, ни при складывании разрезной картинки), у другой половины имеются искаженные, неполноценные образы.

Хотя дети с нарушениями интеллекта осуществляют выбор по образцу, т.е. пользуются зрительной ориентировкой, они не используют поисковые способы (примеривание, пробы). Если у них в действиях встречаются затруднение, ошибка, они не могут ее исправить, так как не используют пробы, практическую ориентировку. Подлинные пробы отсутствуют в действиях ребенка, также, как и «примеривание», имеется лишь внешне сходные с ними формальные действия. Это объясняется отсутствием ориентировочно-исследовательской деятельности детей с нарушениями интеллекта.

Таким образом, для детей с нарушением интеллекта характерно большое отставание в сроках развития восприятия, замедленный темп развития. У них поздно и часто неполноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, в свою очередь, задерживает формирование представлений об окружающем предметном мире.

Дети дошкольного возраста с нарушениями интеллекта не умеют ориентироваться в пространстве, не используют прошлый опыт, не могут

оценить свойства объекта и отношение между объектами, испытывают ряд трудностей моторного характера.

После пяти лет в игре с игрушками у детей с нарушениями интеллекта все большее место начинают занимать процессуальные действия. Однако подлинной игры не возникает. Ведущей деятельностью ребенка с нарушениями интеллекта к концу дошкольного возраста оказывается не игровая, а предметная. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета. Дети не используют предметы-заместители, они не могут замещать действия с реальными предметами, изображением действий или речью. Таким образом, функция замещения в игре у этих детей не возникает. Не развиваются в их игре и функции речи: у них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, в основном, и сопровождающей.

Не происходит вне обучения и существенных изменений в состоянии эмоционально-волевой сферы. У них наблюдаются трудности в регуляции поведения, не возникает потребность в произвольном управлении поведением. В своих действиях дети оказываются нецеленаправленными, у них нет желания преодолевать даже посильные трудности. Дети с нарушениями интеллекта не всегда могут оценить трудность нового, не встречающегося в их опыте задания, и поэтому не отказываются от выполнения новых видов деятельности.

Таким образом, психическое развитие ребенка с нарушениями интеллекта без коррекционного обучения протекает с большими отклонениями. Отмечается замедленный темп развития: все психические процессы формируются очень медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием. Отсутствие активности отмечается во всей сфере жизнедеятельности ребенка. Это сказывается и как в отношении окружающей ребенка предметной деятельности, к явлениям окружающего мира, так и к социальным явлениям – пассивным



отношением к своим сверстникам, окружающим взрослым и даже в отношении к самому себе.

### **1.3 Особенности зрительного восприятия старших дошкольников с нарушением интеллекта**

Процесс познания начинается с ощущений и восприятий. Ощущения – отражение в сознании человека отдельных свойств предметов и явлений действительности, непосредственно воздействующих на органы чувств. Ощущения возникают при воздействии на органы чувств внешних и внутренних раздражителей. Благодаря развитию ощущений детям становится доступным мир красок, форм, звуков. Ощущения включены в процесс восприятия, они взаимосвязаны с речью и деятельностью личности. В основе ощущений лежит рефлекторная деятельность головного мозга.

Для детей с нарушением интеллекта характерно диффузное недоразвитие поверхностных слоев коры больших полушарий головного мозга, что обуславливает отклонения в развитии познавательной деятельности, в частности ее сенсорно-перцептивной организации. У детей с нарушением интеллекта могут быть нарушены все звенья анализатора – периферический отдел (рецептор), проводящие нервные пути и соответствующие участки коры головного мозга. Рецептор анализирует элементарные раздражения, а сложная аналитико-синтетическая работа осуществляется на уровне центрального звена анализатора.

Зрительное восприятие – комплексный процесс, включающий различные структурные компоненты: целенаправленность, произвольность, навыки зрительного обследования, зрительно-моторные координации, аналитико-синтетическую деятельность зрительного анализатора, объем, константность восприятия [10].

Дошкольный возраст – период чувственного познания окружающей среды. Другая картина наблюдается у детей с нарушениями интеллекта.

Важным условием правильной ориентировки в окружающем предметном мире является целостность восприятия. Замедленность, недифференцированность, узость объема восприятия, нарушение аналитико-синтетической деятельности, – специфические недостатки памяти, характерные для детей с интеллектуальными нарушениями, затрудняют знакомство с окружающим миром. Нарушенный процесс переработки информации, поступающей через органы чувств ведут к неполному и не всегда правильному узнаванию предъявляемого материала. Кроме того, сенсорное развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями в целом значительно отстает и проходит неравномерно [16].

Дошкольники с нарушением интеллекта недостаточно владеют способами обследования предметов, они действуют либо хаотически, не учитывая свойства предметов, либо действуют ранее усвоенным способом, не адекватным новой ситуации [14].

Неполноценность зрительного восприятия снижает возможность формирования практических навыков и умений у ребенка, а значит, вызывает значительные затруднения во всех видах деятельности. От уровня развития зрительного восприятия зависит становление функций речи, внимания, интеллекта.

Часто восприятие детей с нарушением интеллекта страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи. Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. На это указывают исследования психологов (Вересотская К.А., Петрова В.Г., Шиф Ж.И.). Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми.

Физиологическая основа восприятия – сложные условно-рефлекторные связи. Различные нарушения условно-рефлекторной деятельности у детей с нарушением интеллекта обуславливают дефектность восприятия. Процесс восприятия протекает в единстве с

другими психическими процессами: ощущениями, представлениями, мышлением и речью. На него оказывают влияние индивидуально-психологические свойства личности. Недоразвитие различных сторон психики неблагоприятно влияет на процесс восприятия.

У детей с нарушением интеллекта отмечается нарушение избирательности, целостности, обобщенности, осмысленности, темпа, точности, полноты, константности восприятия.

По данным Головиной Т.Н., у детей с нарушением интеллекта часто встречается снижение цветовой чувствительности. При этом ее развитие на протяжении пяти-шести лет обучения протекает крайне медленно. Большинство детей с нарушением интеллекта правильно узнают и называют основные цвета. Однако узнавание и название промежуточных и слабонасыщенных цветовых оттенков вызывает большие затруднения [28, с.57].

У детей с нарушением интеллекта со значительным опозданием формируется умение выделять цвет как признак предмета (некоторые из них не умеют этого делать даже в начале младшего школьного возраста), им трудно усвоить названия даже основных цветов (красный, синий, зеленый, желтый, коричневый, черный, белый). Они путают оттенки – тона соседних за спектром цветов, например, красного и оранжевого, желтого и зеленого, воспринимают как тождественные; не владеют названиями дополнительных цветов (фиолетовый, оранжевый, салатный и др.) [3].

Поскольку у детей с нарушением интеллекта наблюдается недоразвитие интересов и потребностей, у них недостаточно отчетливо проявляется избирательность восприятия. У них отмечается сниженная активность, пассивность восприятия.

Дети с нарушением интеллекта не стремятся детально изучить предмет. При описании какого-либо предмета дети с нарушением интеллекта обнаруживают недостаточную обобщенность восприятия. Они указывают лишь на некоторые, резко выделяющиеся, внешние признаки и

ограничиваются самым общим узнаванием предмета. Дети крайне затрудняются при необходимости узнавать изображения предметов при изменении их положения в пространстве (например, при повороте на 90° и 180°). Процесс восприятия у них протекает значительно медленнее, чем у их нормальных сверстников. Это обусловлено замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью нервных процессов.

Детям с нарушением интеллекта требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т.п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью [12]. Отмечается также узость объема восприятия. Дети с нарушением интеллекта выхватывают отдельные части в обзореваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя 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.

Скорость восприятия у детей с нарушением интеллекта становится значительно ниже при любом отклонении от оптимальных условий: малая освещенность, поворот предмета под непривычным углом, контурные, зашумленные и перекрытые изображения, частая смена объектов, сочетание, одновременное появление нескольких объектов. Много ошибок допускается при восприятии изображения перевернутых предметов, по-разному расположенных. Данные факты означают, что более сложные формы аналитико-синтетической деятельности зрительного анализатора отстают в своем развитии от более простых форм [25].

Для восприятия детей с нарушением интеллекта характерна и такая особенность, как недостаточная осмысленность и обобщенность. Так, они

затрудняются при необходимости выделить главное, существенное в объекте. Это проявляется, например, при восприятии сюжетных картин. Дети с нарушением интеллекта при восприятии сюжетных картин не устанавливают действительные отношения между объектами, действующими лицами, не вскрывают необходимых связей. Большие трудности представляет для детей с нарушением интеллекта понимание изображенных на картине выразительных движений, отражающих душевное состояние человека [4].

В норме восприятие характеризуется константностью, под которой понимается относительное постоянство воспринимаемой величины, формы и цвета предметов при изменении расстояния, ракурса, освещенности. У детей с нарушением интеллекта восприятие отличается относительной константностью. Но это свойство восприятия у детей с нарушением интеллекта выражено в меньшей степени, чем у нормально развивающихся сверстников.

У детей с нарушением интеллекта зрительные представления значительно отличаются от реальных предметов. Множество неточностей проявляется при восприятии в измененных условиях (новый ракурс предмета) и воспроизведении нескольких сходных объектов. Представления, возникшие у таких детей без регулирующего участия педагога, бедны, нечетки, фрагментарны, ошибочны [9].

Недостаточное развитие зрительного восприятия ведет за собой отставание в формировании пространственного ориентирования. Дефицит зрительно-пространственного восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью объясняется также неполноценностью взаимодействия различных функций зрения: его остроты, перцептивного поля, глазомера.

Таким образом, отметим, что отклонения в сенсорном развитии ребёнка дошкольного возраста с нарушением интеллекта трудно, а иногда и невозможно компенсировать в более позднем возрасте. Это говорит о

том, что необходимо включать сенсорное воспитание в обучение дошкольников с нарушением интеллекта разным видам деятельности.

#### **1.4 Роль дидактической игры в коррекции зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта**

Игра – это основная деятельность детей и главный источник развития дошкольника.

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них – обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок [15, с.4]. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение материала.

Дидактическая игра создается взрослым специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их. У дошкольников развиваются познавательные процессы и способности, они усваивают общественно выработанные средства и способы умственной деятельности. Структуру дидактической игры образуют основные и дополнительные компоненты. К первым следует отнести дидактическую и игровую задачу, игровые действия, правила, результат и дидактический материал. Ко вторым – сюжет и роль.

Главная цель любой дидактической игры – обучающая. Поэтому основным компонентом в ней выступает дидактическая задача, которая скрыта от ребенка игровой. Ребенок просто играет, но по внутреннему психологическому значению – это процесс непреднамеренного обучения. Своеобразие дидактической игры как раз и определяется рациональным сочетанием двух задач: дидактической и игровой. Если преобладает

обучающая задача, то игра превращается в упражнение, а если игровая, то деятельность теряет свое обучающее значение [32].

В отличие от сюжетно-ролевой игры, в которой правила могут не осознаваться, в дидактической они всегда открыты и осознаны.

Условия, обеспечивающие соблюдение правил в дидактической игре [32]:

1) Коллективная организация деятельности, когда играющие согласуют свои действия и контролируют выполнение правил сверстниками.

2) Создание разновозрастных объединений, когда старшие дети передают свой игровой опыт младшим. Старшие встают в позицию обучающего, что помогает им осознать правила как нормативное средство построения совместной деятельности.

Правила в дидактической игре выполняют разнообразные функции. Они направляют игру по заданному пути, объединяя дидактическую и игровую задачи, определяют последовательность игровых действий, повышают занимательность игры, позволяют воспитателю косвенно руководить ею, регулировать взаимоотношения участников и формируют межличностные отношения. Таким образом, без правил, дидактическая игра развивалась бы стихийно, а дидактическая задача не решалась.

В дошкольной педагогике все дидактические игры можно разделить на три основных вида:

1) Игры с предметами (игрушками, природным материалом).

В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать различие и сходство предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установление последовательности в решении задач. По мере овладения детьми новыми знаниями о предметной среде, задания в играх усложняются.

## 2) Настольно-печатные игры.

Они разнообразны по содержанию, обучающим задачам, оформлению. Они помогают уточнять и расширять представления детей об окружающем мире, систематизировать знания, развивать мыслительные процессы, содействуют расширению кругозора детей, развивают сообразительность, внимание к действиям товарища, ориентировку в изменяющихся условиях игры, умение предвидеть результаты своего хода. Участие в игре требует выдержки, строгого выполнения правил и доставляет детям много радости. К таким играм относятся пособия, типа парных картинок, предметного лото, домино, игры типа мозаики и др.

## 3) Словесные игры.

Словесные игры построены на словах и действиям играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углубляются знания о них, так как в этих играх требуется использовать приобретенные ранее знания в новых обстоятельствах. Дети решают разные мыслительные задачи, описывают предметы, выделяя их характерные признаки, отгадывают по описанию, находят их признаки, сходства и различия, группируют предметы по различным признакам. В словесных играх сам процесс мышления протекает активнее, трудности умственной работы ребенок преодолевает легко, не замечая, что его учат.

Средством решения дидактической задачи выступает дидактический материал. Результатом дидактической игры является решение игровой и дидактической задач. Решение обеих задач – показатель эффективности игры. Младшие дошкольники осознают игровой результат. Старшие начинают вспоминать результат, связанный с решением дидактической задачи: научился, догадался, решил. Дополнительные компоненты дидактической игры – сюжет и роль не обязательны и могут отсутствовать. Дидактическая игра выступает одновременно как вид игровой деятельности и форма организации взаимодействия взрослого с ребенком. В этом и состоит ее своеобразие.



Так как для каждого периода развития характерны свои особенности развития восприятия ребенка, то и роль дидактических игр зависит от возраста. Используются в основном игры с предметами. Действуя с предметами, ребенок начинает определять их свойства. Развивается его способность отделять свойства от самого предмета, замечать схожие свойства у разных предметов.

В среднем дошкольном возрасте используются все три вида дидактических игр. В результате ребенок осваивает приемы активного познания свойств предметов: прикладывание предметов друг к другу, наложение их друг на друга, измерение, знакомится с разновидностями свойств: цветом, формой, величиной, характеристиками пространства, времени, вкуса, запаха. Посредством игр дети учатся воспринимать их проявления, осваивают способы обнаружения, названия, учатся различать их оттенки и особенности.

В старшем дошкольном возрасте ребенок с помощью игр учится различать разновидности свойств предметов, обнаруживать их сочетание в целостных предметах, различать предметы по определенным признакам, выявлять между предметами и явлениями связи и отношения, пользоваться сенсорными эталонами. Дидактические игры способствуют активизации у детей имеющихся у них знаний, способов их применения в реальной и условной ситуациях. В процессе совместного выполнения задания происходит взаимный обмен знаниями, опытом.

В процессе решения игровых задач у детей формируется наблюдательность, причем это происходит непреднамеренно, а в интересной, занимательной для ребенка игровой форме. В играх дети сравнивают чем похожи, и чем отличаются предметы и почему; учатся классифицировать предметы по определенному признаку. Игры, стимулирующие развитие восприятия, могут быть использованы на занятиях, в свободной деятельности, на прогулке.

Дидактические игры являются важными и для детей с нарушением интеллекта. Благодаря занимательности игровых действий дидактические игры могут активно способствовать овладению знаниями, навыками и умениями, так как в увлекательной форме усиливаются потенциальные познавательные возможности детей с нарушением интеллекта. Дети играют, не подозревая, что получают новые знания, закрепляют навыки действий с различными предметами, учатся общаться со своими сверстниками и с взрослыми.

Игровое действие дидактической игры служит не только усилению активности ребенка с нарушением интеллекта, оно является средством коррекции зрительного восприятия за счет развития анализаторов и формирования сенсорных взаимосвязей.

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для детей с нарушением интеллекта, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

Для подготовки детей с нарушением интеллекта к обучению в школе, а в будущем – и к самостоятельной жизни, необходима достаточно полная коррекция и развитие компенсаторных механизмов у них, максимальное приближение всего психического развития к нормальному состоянию.

Решающую роль в предупреждении нарушений интеллекта играет максимально ранняя коррекционно-воспитательная работа, позволяющая предотвратить вторичные отклонения в развитии ребенка.

В связи с особенностями развития проблемные дети особенно нуждаются в целенаправленном обучении. Они не усваивают общественный опыт спонтанно, особенно в раннем возрасте. Дети с нарушением интеллекта совсем не умеют играть, они однообразно

манипулируют игрушками, не зависимо от их функционального назначения. Ученые, исследующие особенности развития детей с отклонениями в развитии, в первую очередь отмечают у них отсутствие интереса к окружающему. Поэтому для организации обучения и воспитания этих детей особую роль играют способы воздействия, направленные на активизацию их познавательной деятельности. Значительное место в процессе обучения и воспитания занимают дидактические игры.

Дидактическая игра является одним из эффективных средств коррекции зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта, т.к. основным ее элементом является обучающая задача, представленная разнообразным содержанием. Это огромный мир предметов с его характерными свойствами и признаками, человек и его действия и др. Познание окружающей действительности основывается на конкретных ощущениях и восприятии, то, что мы видим, осязаем, слышим. В игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации, тем самым приобретая действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для детей с нарушением интеллекта, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен. Ребенку с интеллектуальными нарушениями для выделения свойств предметов, понимания того или иного действия требуется больше повторений, чем обычному ребенку с нормальным уровнем развития. В дидактических играх обеспечивается нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

Для умственно отсталого ребенка эмоциональная сторона организации игры – важное условие. Взрослый своим поведением, эмоциональным настроением должен вызывать у ребенка положительное отношение к игре.

Сенсорное развитие умственно отсталого ребенка значительно отстает по срокам формирования и проходит чрезвычайно неравномерно – один и тот же ребенок может хорошо выполнить одно задание, даже сравнительно сложное, и не выполнить другое, более легкое. Это связано с трудностями овладения способами ориентировки в задании: в привычных заданиях, оперируя усвоенным материалом, дети с нарушением интеллекта действуют способом зрительного соотнесения, а столкнувшись с новым, незнакомым заданием, сразу же переходят к хаотичным действиям, они не умеют пользоваться поисковыми способами ориентировки – пробами и примериванием. Этому их надо специально учить, в то время как при нормальном интеллекте ребенок овладевает поисковыми способами в процессе действий с предметами [16].

Таким образом, особая роль дидактической игры в коррекционно-воспитательной работе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт. Но без специального обучения игра у детей с нарушением интеллекта не может занять ведущее место и, следовательно, не может оказать воздействие на психическое развитие. В таком виде игра не способна служить средством коррекции развития ребёнка с нарушением интеллекта.

Современной программой, предназначенной для работы с детьми с нарушением интеллекта, является программа, разработанная Екжановой Е.А. и Стребелевой Е.А. «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта», в которой отражено современное понимание процесса воспитания и обучения детей данной категории [10]. Программа предназначена для проведения коррекционно-педагогической работы с детьми в возрасте от 3 до 7 (8) лет, имеющими умственную отсталость легкой формы, а также с детьми с умственной отсталостью в умеренной форме, которые при ранней и целенаправленной коррекционно-педагогической работе также способны

овладеть основным содержанием программного материала. В раздел программы «Познавательное развитие» входит сенсорное воспитание и развитие внимания. Занятия по сенсорному воспитанию направлены на развитие зрительного восприятия и внимания, подражания, формирования целостного образа предметов; на развитие слухового внимания и восприятия; на развитие тактильно-двигательного восприятия; на развитие вкусового восприятия [10].

Таким образом, формы работы по развитию зрительного восприятия весьма многообразны и позволяют педагогу, опираясь на непроизвольное внимание детей, создавать у них положительное эмоциональное отношение к самим занятиям и к предметам, с которыми они действуют. Но особая роль в обучающем процессе отводится дидактической игре, т.к. игра делает сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволяет ребенку получить собственный опыт. То есть одним из условий проведения коррекционных занятий со старшими дошкольниками с интеллектуальными нарушениями – их правильная организация и проведение в игровой занимательной форме, а инструментом коррекции зрительного восприятия являются дидактические игры.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Важным условием правильной ориентировки в окружающем предметном мире является целостность восприятия. Замедленность, недифференцированность, узость объема восприятия, нарушение аналитико-синтетической деятельности, – специфические недостатки памяти, характерные для детей с интеллектуальными нарушениями, затрудняют знакомство с окружающим миром.

В дошкольном детстве зрительное восприятие становится ведущим в процессе ознакомления с окружающей действительностью, по большей части именно с помощью него происходит овладение системой сенсорных эталонов.

Проблема развития зрительного восприятия у детей с нарушением интеллекта очень важна и актуальна. Неполноценность зрительного восприятия снижает возможность формирования практических навыков и умений у ребенка, а значит, вызывает значительные затруднения во всех видах деятельности. От уровня развития зрительного восприятия зависит становление функций речи, внимания, интеллекта.

Ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуются многократные повторения. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально-положительного отношения к заданию.

Дидактическая игра является одним из эффективных средств развития зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта, т.к. основным ее элементом является обучающая задача, представленная разнообразным содержанием. Но без специального обучения игра у детей с нарушением интеллекта не может занять ведущее место и, следовательно, не может оказать воздействие на психическое

развитие. В таком виде игра не способна служить средством коррекции развития ребёнка с нарушением интеллекта.

## **ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ**

### **2.1 Результаты исследования состояния зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта**

Диагностическое исследование состояния зрительного восприятия проводилось на базе Муниципального бюджетного учреждения Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Саткинского района Челябинской области. В нем участвовали 6 детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в возрасте 6-7 лет.

Цель исследования – определение состояния зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

По данным анализа заключений территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПК), всем детям рекомендована адаптированная основная образовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью. Было проведено наблюдение за детьми на занятиях у учителя-дефектолога, для выявления психолого-педагогических особенностей на каждого ребенка была составлена характеристика. При составлении характеристики учитывались следующее: возраст ребенка, состав семьи, состояние речи ребенка, целенаправленность поведения, ориентирование на требования педагога, зависимость от оценки взрослых, импульсивность, проявление утомления, инициативности на занятиях у учителя-дефектолога.

Психолого-педагогическая характеристика детей, задействованных в исследовании:

1. Дима Т. (7 лет). Мальчик воспитывается в приемной семье, кроме него еще 4 детей, воспитанием занимается мама. Речь ребенка характеризуется присутствием отдельных слов и фраз. Мальчик не любит



общаться со взрослыми. Ребенок очень подвижный, легко возбудимый. Со сверстниками общается, но иногда можно заметить проявления агрессивного поведения по отношению к ним. На замечания в свой адрес реагирует неадекватно – обижается, кричит. На занятиях не проявляет особого интереса, отвлекается. Во время занятий быстро проявляется утомляемость, истощаемость. Не всегда понимает инструкции, требуется повтор. При похвале и стимулирующей помощи педагога может включаться в занятие на непродолжительное время.

2. Матвей Е. (6 лет). Ребенок проживает в полной семье, с родителями и старшим братом. Дома с мальчиком, в основном, занимается мама. Он скромный, молчаливый, необщительный. У ребенка автономная речь. Когда к нему обращаются, отвечает кивком головы или звуками, либо не отвечает вовсе. С детьми в основном не взаимодействует. На занятиях часто не активен, взгляд отсутствующий, педагогу с трудом удается привлечь его к выполнению заданий. Нужна постоянная стимуляция. Не выслушивает инструкции педагога до конца. Требуется постоянный повтор, так как цель задания не удерживает. От оценки взрослого не зависит. Очень быстро утомляется.

3. Марина В. (6 лет). Девочка воспитывается в полной семье. Она проживает с родителями, бабушкой и младшей сестрой. Дома занимается с ребенком бабушка. Ребенок активный, подвижный, легко возбудимый. У ребенка есть отдельные слова. Предпочитает общение с взрослыми. Со сверстниками взаимодействует редко, по просьбе и побуждению взрослого, но сама инициативу не проявляет. На занятиях требуется организующая помощь педагога. Не всегда понимает инструкции, требуется повтор. Цель задания не удерживает, отвлекается. После выполнения задания ждет одобрения от взрослого. Быстро утомляется.

4. Мария С. (6 лет). У ребенка неполная семья, проживает только с отцом. Дома в семье уделяют время ребенку и занимаются с ним. Девочка импульсивная, возбудимая. С детьми не взаимодействует, инициативы не

проявляет. В речи присутствуют отдельные слова и фразы. Требуется постоянное побуждение со стороны взрослого. Не всегда понимает инструкции, требуется повтор. Нужно одобрение и похвала педагога, а также – организующая помощь.

5. Никита Н. (7 лет). Ребенок воспитывается в полной семье, проживает с родителями и младшим братом. Занимаются с мальчиком, и мама, и папа. Мальчик общительный, проявляет инициативу. Общается чаще с взрослыми, чем со сверстниками. В общении бывает навязчивым. В речи присутствуют отдельные слова и фразы. Очень подвижен, активен, эмоционален. К занятиям относится с интересом. Но не всегда справляется с заданиями педагога. После выполнения ждет похвалы от взрослого. Организующая помощь педагога нужна.

6. Вероника А. (7 лет). Девочка проживает в полной семье, с родителями и младшей сестрой. Дома с ребенком занимается мама. Девочка застенчивая. Речь практически отсутствует. На вопросы может ответить только «Да» или различными звуками. С взрослыми общается чаще жестами. Со сверстниками не взаимодействует. На занятиях отвлекается, необходимо постоянное внимание и одобрение педагога. Нужна организующая помощь.

Для исследования состояния зрительного восприятия нами были использованы методики, разработанные Фатиховой Л.Ф. [34]:

1) **«Раскрась предметы»**. Методика предназначена для детей дошкольного возраста.

Цель: изучение уровня и особенностей сформированности восприятия цвета, умение соотносить предмет и его цвет (сформированности эталонов цвета); выявление знаний о цветах; выявление уровня сформированности тонкой моторики рук.

Описание методики представлено в Приложении 1.

Оценка результатов:

**I уровень (низкий)** – ребенок не принимает задачу, совершает неадекватные действия, например, рисует карандашами вне контура или др. (0 баллов).

**II уровень (средний)** – ребенок принимает задачу, но закрашивает предметы несоответственно, цвета назвать не может (0 баллов).

**III уровень (средний)** – ребенок выполняет задание, но с ошибками, например, неправильно закрашивает 1-2 предмета, может правильно назвать некоторые цвета (2 балла).

**IV уровень (высокий)** – ребенок выполняет задание без ошибок, т.е. раскрашивает предметы соответственно, может назвать все цвета (3 балла).

Примечание: если ребенок раскрашивает яблоко желтым или зеленым цветом, лист дерева – желтым или красным цветом и т.п., но при этом правильно называет цвета, которые использовал, выполнение задания оценивается как верное.

Виды помощи:

1) При выполнении задания на I уровне экспериментатор еще раз повторяет инструкцию, делая ее более развернутой и сопровождая указательными жестами.

2) При выполнении задания с ошибками (II и III уровни) экспериментатор говорит: «Неправильно, подумай еще».

3) Если предыдущий вариант помощи не возымел действия, экспериментатор показывает карточку с аналогичными, но уже раскрашенными предметами, просит назвать предметы и их цвет на данной картинке и снова предлагает раскрасить предметы на карточке с их контурными изображениями, но уже с опорой на карточку с раскрашенными предметами.

4) Экспериментатор организует с ребенком совместную деятельность по закрашиванию, сопровождая процесс деятельности речью с отражением цвета закрашиваемых предметов, после чего снова просит

ребенка показать предмет определенного цвета: «Покажи предмет красного цвета...синего цвета...».

За каждый вид помощи оценка снижается на 0,5 балла.

Анализ результатов по методике «Раскрась предметы», предложенный Фатиховой Л.Ф., представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Анализ результатов по методике «Раскрась предметы»

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	2-3
Дошкольники с задержкой психического развития	1-3
Дошкольники с умственной отсталостью	0-2

Для определения уровня состояния зрительного восприятия цвета у дошкольников с умственной отсталостью баллы, на основании таблицы результатов, предложенной Фатиховой Л.Ф, используем баллы в соответствии с таблицей 2.

Таблица 2 – Определение уровня состояния зрительного восприятия цвета у дошкольников с умственной отсталостью по методике «Раскрась предметы»

Уровень развития восприятия цвета дошкольниками с умственной отсталостью	Баллы
Высокий	2
Средний	1
Низкий	0

2) **«Подбери фигуру к предмету».** Методика предназначена для детей дошкольного возраста.

Цель методики: изучение уровня сформированности перцептивных действий; выявление способности соотносить предмет с эталоном, уровня сформированности знаний о формах; выявление способности к переносу усвоенного перцептивного действия в новые условия.

Описание методики представлено в Приложении 2.

Оценка результатов:

**I уровень (низкий)** – ребенок не понимает инструкцию, не выполняет задание либо нецеленаправленно манипулирует картинками.

**II уровень (средний)** – ребенок понимает инструкцию, однако неверно соотносит предметные изображения с эталонами их форм, допускает ошибки.

**III уровень (средний)** – ребенок выполняет задание полностью правильно, используя метод проб, т.е. действует путем наложения.

**IV уровень (высокий)** – безошибочное зрительное соотнесение ребенком предметных изображений с эталонами их форм.

**Виды помощи:**

1) Если ребенок действует соответственно I уровню выполнения, инструкция дается в более развернутой форме, содержание задания уточняется, сопровождается выраженными жестами: «К кругу нужно положить предметы круглой формы (экспериментатор обводит эталон рукой), к квадрату – квадратной ...».

2) При регистрации II уровня выполнения задания, ребенку говорят: «Неправильно, подумай еще».

3) Испытуемому предлагают наложить эталон на изображение, т.е. «примерить» фигуру-эталон к предметным изображениям. При этом функцию примеривания на двух картинках выполняет экспериментатор, затем предлагает сделать то же самое ребенку.

4) Испытуемому показывают, как проводить приложение, т.е. обучают, после чего предлагают продолжить примеривание самостоятельно.

Данные виды помощи могут предъявляться в каждой серии в зависимости от того, вработывается ребенок в задание или нет.

За безошибочное выполнение задания на уровне зрительного соотнесения оценка – 3 балла.

Таким образом, максимальная сумма баллов по трем сериям составит 9 баллов. Использование проб уменьшает эту оценку на 0,5 балла.

Количество предъявляемой помощи также снижает балл оценивания – каждый вид помощи уменьшает сумму баллов на 0,5 балла.

Анализ результатов по методике «Подбери фигуру к предмету», предложенный Фатиховой Л.Ф., представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Анализ результатов по методике «Подбери фигуру к предмету»

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	6-9
Дошкольники с задержкой психического развития	3-8
Дошкольники с умственной отсталостью	0-4,5

Для определения уровня состояния зрительного восприятия формы у дошкольников с умственной отсталостью баллы, на основании таблицы результатов, предложенной Фатиховой Л.Ф. используем баллы в соответствии с таблицей 4.

Таблица 4 – Определение уровня состояния зрительного восприятия формы у дошкольников с умственной отсталостью по методике «Раскрась предметы»

Уровень развития восприятия формы дошкольниками с умственной отсталостью	Баллы
Высокий	4-4,5
Средний	3-3,5
Низкий	0-2

3) **«Закрашивание фигур».** Методика предназначена для детей дошкольного возраста.

Цель: выявление уровня и особенностей сформированности восприятия величины (понятия «большой – маленький»); выявление способности к переносу действия в новые условия.

Описание методики представлено в Приложении 3.

Оценка результатов:

**3 балла** – ребенок самостоятельно выполняет задание (закрашивает фигуры на всех трех бланках) в соответствии с инструкцией, может осуществить перенос действия на новый материал.

**2 балла** – ребенок выполняет задание в соответствии с инструкцией, но ему при закрашивании каждого бланка нужен повтор инструкции, т.е. затруднены возможности переноса, в связи с этим необходим вид помощи № 5.

**1 балл** – для правильного выполнения задания ребенку нужны дополнительные указания, подсказы (виды помощи № 1-4).

**0 баллов** – ребенок не способен к выполнению задания, даже в условиях представления помощи.

Виды помощи:

1) Если ребенок не принимает задачу, поставленную экспериментатором, инструкция уточняется, например, «Найди сначала большой круг (квадрат, треугольник) и закрась его вот этим, красным, карандашом (экспериментатор указывает на карандаш соответствующего цвета) ..., а теперь найди маленький круг и закрась его вот этим синим карандашом».

2) Если ребенок начинает неправильно закрашивать фигуры, экспериментатор останавливает ребенка и дает сигнал о неадекватности выполнения задания: «Неправильно, подумай еще».

3) Экспериментатор просит ребенка показать фигуру определенного размера: «Покажи большой круг, покажи маленький круг», затем снова повторяет первоначальную инструкцию.

4) В случае если ребенок не может показать разные по величине фигуры, экспериментатор показывает их сам, затем инструкция повторяется.

5) Если ребенок не может осуществить перенос действия на новый материал (закрасить бланк №№ 2 и 3) без развернутой инструкции, инструкция дается в развернутом виде, как при предоставлении бланка № 1.

Данные виды помощи при необходимости предлагаются во всех трех сериях.

Анализ результатов по методике «Закрашивание фигур», предложенный Фатиховой Л.Ф., представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Анализ результатов по методике «Закрашивание фигур»

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	3
Дошкольники с задержкой психического развития	1,5-2,5
Дошкольники с умственной отсталостью	0-2

Для определения уровня состояния зрительного восприятия величины у дошкольников с умственной отсталостью баллы, на основании таблицы результатов, предложенной Фатиховой Л.Ф., используем баллы в соответствии с таблицей 6.

Таблица 6 – Определение уровня состояния зрительного восприятия величины у дошкольников с умственной отсталостью по методике «Раскрась предметы»

Уровень развития восприятия величины дошкольниками с умственной отсталостью	Баллы
Высокий	2
Средний	1
Низкий	0

Для оценки общего состояния зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта используем следующие баллы по уровням:



- высокий – 8-8,5 баллов,
- средний – 3-7,5баллов,
- низкий – 0-2,5 баллов

Низкий уровень зрительного восприятия характеризуется слабой выраженностью всех параметров.

Уровень состояния зрительного восприятия оценивается как средний, если большинство показателей всех параметров имеют средние значения. Если выраженность разных показателей существенно различается.

Ребенок обладает высоким уровнем зрительного восприятия, если по большинству из параметров в каждой пробе, он получил высшие баллы.

При проведении исследования детям может оказываться та или иная помощь. Иерархия данных видов помощи, следующая [34, с.10]:

- 1) переспрашивание ребенка, просьба повторить то или иное слово, целью этого является привлечение внимания к сказанному или сделанному;
- 2) одобрение или неодобрение действий ребенка, стимуляция с помощью слов «хорошо», «правильно», «неправильно, подумай еще»;
- 3) вопросы к ребенку о том, почему он сделал то или иное действие, что повышает ориентировку в задании, уровень осознания смысла задания;
- 4) наводящие вопросы или критические замечания педагога;
- 5) подсказывание, совет действовать тем или иным образом;
- 6) показ ребенку способа выполнения задания с дальнейшей просьбой к ребенку повторить это действие;
- 7) совместно-раздельная деятельность психолога и ребенка, когда взрослый начинает выполнять задание, а ребенок – продолжает, или, когда педагог руками ребенка выполняет действие, а затем это действие ребенок выполняет самостоятельно.

Все виды помощи можно условно разделить на три группы:

- Стимулирующая помощь – предъявляется в ситуации низкой

мотивации ребенка в целом, низкого познавательного интереса к определенному экспериментальному заданию (к ним можно отнести виды помощи № 1 и № 2, описанные выше).

– Направляющая помощь – предполагает повышение ориентировки в задании, исправление допущенных ребенком ошибок (№№ 3, 4, 5).

– Обучающая помощь – предъясняется в ситуации, когда стимулирующая и направляющая помощь не возымели действия, и заключается в полном или частичном выполнении действия экспериментатором с дальнейшим воспроизведением действия ребенком (№№ 6, 7).

Выбор того или иного вида помощи зависит от характера деятельности ребенка, от содержания задания. К общим правилам, которыми следует руководствоваться при выборе того или иного вида помощи ребенку, относятся следующие:

1) следует проверить, не окажутся ли достаточными более легкие виды помощи, а затем уже прибегать к показу и обучению;

2) педагог не должен быть многословным и чрезмерно активным, его вмешательство в деятельность ребенка должно быть строго дозированным, продуманным и детерминироваться принципом необходимости;

3) каждый акт вмешательства в процесс выполнения ребенком задания должен вноситься в протокол, так же, как и реакция ребенка на это вмешательство (привело к положительному результату или нет).

Проведение данных методик позволяет выявить у детей-дошкольников знание сенсорных эталонов, знание слов для их обозначения и наличие данных слов, как в активном, так и пассивном словарном запасе ребёнка. В представленные выше методики включаются задания разной степени сложности, которые рассчитаны на работу с детьми старшего дошкольного возраста.

Остановимся на результатах проведенного нами исследования

состояния зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Рассмотрим, как дети выполняли предложенные задания, т.е. качественный анализ проведенных исследований.

Исследование состояния и особенностей сформированности восприятия цвета, сформированности эталонов цвета, выявление знаний о цветах проводилось с помощью методики «Раскрась предметы». Результаты исследования состояния восприятия цвета у старших дошкольников с нарушением интеллекта представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Уровень состояния восприятия цвета у старших дошкольников с нарушением интеллекта

При исследовании состояния восприятия цвета высокий уровень развития данного параметра не показал никто. Средний уровень развития данного параметра зрительного восприятия выявлен у Димы Т. и Никиты Н. – они понимают поставленную задачу, но закрашивают предметы несоответственно, цвета назвать не могут. Низкий уровень показали Матвей Е., Марина В., Мария С., Вероника А. – указанные дети не понимают задачу, совершают неадекватные действия, например, рисуют карандашами вне контура. Протокол фиксации результатов исследования по методике 1 «Раскрась предметы» представлен в Приложении 1.

Для исследования уровня сформированности перцептивных действий, выявления способности соотносить предмет с эталоном, уровня сформированности знаний о формах, использовалась методика «Подбери фигуру к предмету». Результаты исследования способности соотносить предмет с эталоном у старших дошкольников с нарушением интеллекта представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Уровень способности соотносить предмет с эталоном у старших дошкольников с нарушением интеллекта

Исследование по изучению уровня способности соотносить предмет с эталоном выявило, что также, как и в предыдущем исследовании, Дима Т. и Никита Н. имеют средний уровень. Они понимают инструкцию, однако неверно соотносят предметные изображения с эталонами их форм, допускают ошибки. Но выполнили только задания по первым двум сериям, с третьей серией дети не справились. Затрудняются в назывании дополнительных геометрических фигур. Низкий уровень способности соотносить предмет с эталоном показали Матвей Е., Марина В., Мария С., Вероника А. – не понимают первоначальную инструкцию, им приходится предъявлять развернутую инструкцию, иногда отказываются выполнять задание, нецеленаправленно манипулируют картинками. Высокий уровень

не имеет ни один из детей. Протокол фиксации результатов исследования по методике 2 «Подбери фигуру к предмету» представлен в Приложении 2.

Исследование состояния и особенностей сформированности восприятия величины (понятия «большой – маленький») проводилось с помощью методики «Закрашивание фигур». Результаты исследования состояния восприятия величины у старших дошкольников с нарушением интеллекта представлены на рисунке 3.



Рисунок 3. Уровень состояния восприятия величины у старших дошкольников с нарушением интеллекта

Исследование по изучению состояния и особенностей сформированности восприятия величины выявило, что высокий уровень не показал никто из детей. Дима Т. и Никита Н. имеют средний уровень. Для правильного выполнения задания нужны были дополнительные указания, подсказки, и даже после этого они выполнили только одно задание (по раскрашиванию круга). Низкий уровень состояния восприятия величины показали Матвей Е., Марина В., Мария С., Вероника А., они не смогли выполнить задание, и вообще не проявляли интереса к заданию, некоторые просто играли карандашами. Протокол фиксации результатов

исследования по методике 3 «Закрашивание фигур» представлен в Приложении 3.

Все результаты исследования после проведения выбранных методик занесены в протоколы. Протоколы фиксации результатов исследования по методикам представлены в Приложениях 1-3.

После проведения всех методик практического исследования, был сделан количественный анализ о состоянии зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта:

- ни один из исследуемых детей не показал высокий уровень состояния зрительного восприятия;
- из 6 детей только двое (Дима Т. и Никита Н.) в сумме по всем методикам набрали 5,5 баллов, что соответствует среднему уровню развития зрительного восприятия;
- для большинства детей (4 детей) характерен низкий уровень состояния зрительного восприятия. Они каждый в сумме набрали от 0 до 2,0 баллов;
- для правильного выполнения задания всем детям нужна значительная помощь;
- обнаруживают трудности переноса действия в новые условия; задание каждой последующей серии выполняют как новое;
- всем детям требуется много времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал, что подтверждает замедленность восприятия;
- при предъявлении детям заданий не отмечается выраженных эмоциональных проявлений, это объясняется не только различиями их эмоциональных реакций, но и пассивностью процесса восприятия;
- у всех наблюдается снижение цветовой чувствительности (редко называют цвета, а если и называют, то несоответственно самому цвету);
- наблюдаются нарушения графомоторных навыков: выходы за контур фигуры при закрашивании, неполное закрашивание стимульной фигуры, слабый нажим и т.д.;

– почти у всех детей отмечается сниженная активность, пассивность восприятия (иногда отказываются выполнять задание, нецеленаправленно манипулируют картинками; не проявляют интереса к заданию, просто играют карандашами);

– испытывают трудности узнавания, названия предметов, затрудняются в назывании как основных, так и дополнительных геометрических фигур, их величины; в деятельности конструирования предметной фигуры из частей наблюдаются грубые ошибки;

– все дети не могут выполнять задания без регулирующего участия, помощи педагога, их действия ошибочные, нечеткие.

Общий анализ состояния зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта представлен на рисунке 4.



Рисунок 7. Уровень состояния зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта

Протокол фиксации общих результатов исследования по уровню выполнения заданий представлен в Приложении 4.

На основе полученных результатов мы пришли к выводу, что для развития зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта, необходимо проведение коррекционной работы.

Для того чтобы развить зрительное восприятие, нужны специальные дидактические игры, где эта задача стоит в центре деятельности ребенка и взрослого.



## **2.2 Использование технологических карт дидактических игр по коррекции зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта**

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. При этом каждый педагог должен помнить о возрастных особенностях детей, об отклонениях в развитии, характерных для той или иной категории проблемных детей. Необходимо применять такие методические приемы, которые привлекают внимание, заинтересовывают каждого ребенка. Проблемные дети пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат дидактические игры [15].

Посредством дидактических игр можно корригировать особенности развития зрительного восприятия цвета, его яркости и насыщенности, формы и величины у старших дошкольников с нарушением интеллекта. В дидактических играх для развития зрительного восприятия детей действуют путем практических действий и зрительного примеривания.

Мы проанализировали игры и методики Венгер Л.А., Катаевой А.А., Стребелевой Е.А., Усовой А.П., Метиевой Л.А., Удаловой Э.Я. и на основании их составили технологические карты дидактических игр по коррекции зрительного восприятия цвета, формы и величины у старших дошкольников с нарушением интеллекта. Были использованы дидактические игры следующих авторов: Венгер Л.А. [2], Катаева А.А. и Стребелева Е.А. [15], Метиева Л.А. и Удалова Э.Я. [22].

Технологическая карта дидактических игр по коррекции зрительного восприятия цвета.

Восприятие цвета не может быть выделено практически, путем проб и ошибок. Цвет нужно обязательно увидеть, т. е. при восприятии цвета можно пользоваться только зрительной, перцептивной ориентировкой [15].

Технологическая карта дидактических игр по коррекции зрительного восприятия цвета представлена в таблице 7.

Таблица 7 – Технологическая карта дидактических игр по коррекции зрительного восприятия цвета

№ п/п	Дидактические игры
1	<p><b>Игра «Цветные кубики»</b> (автор – Катаева А.А., Стребелева Е.А.), подходит для детей II-IV уровней.</p> <p><b>Цель.</b> Учить различать цвета, ориентируясь на их однородность или неоднородность при наложении; по возможности обозначать результат словами «такой», «не такой»; действовать по подражанию.</p> <p><b>Оборудование.</b> Крупные пластмассовые кубики по два каждого цвета (красные, желтые, белые, синие, голубые, зеленые).</p> <p><b>Ход игры</b> (проводится индивидуально с каждым ребенком). Взрослый расставляет перед собой и ребенком по 3-4 парных кубика, обращая внимание ребенка на их одинаковость: «Тебе такой, мне такой, тебе такой, мне такой...» Затем предлагает построить красивые одноцветные башни, показывает, как это делать. Момент постройки обыгрывает: берет сначала свой красный кубик, ставит на желтый и тут же выражает недовольство («не такой»), переставляет на красный, проводит по кубикам рукой сверху вниз, подчеркивая их однородность. Таким же образом устанавливает другие кубики. Затем просит ребенка сделать то же самое. При необходимости помогает. Ребенок строит башни 2-3 раза. По окончании педагог хвалит его.</p> <p><b>Более легкий вариант для детей с I уровнем развития:</b> использование 2 кубиков или других предметов разных основных цветов, обращая внимание ребенка на их одинаковость. Из кубиков можно построить башню, другие предметы – другие постройки.</p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем и родителями.</b></p>
2	<p><b>Игра «Помоги Незнайке собрать букеты»</b> (автор – Катаева А.А., Стребелева Е.А.), подходит для детей II-IV уровней.</p> <p><b>Цель.</b> Осуществлять выбор цвета по образцу и проверять его примериванием; продолжать различать цвета («такой», «не такой»); знакомить с названиями цветов (не требуя от детей их повторения); формировать положительное эмоциональное отношение к игре с игрушками; ориентироваться в игре на цвет как на значимый признак.</p> <p><b>Оборудование.</b> Кукла-мальчик Незнайка, цветы разной окраски, подставки для цветов.</p> <p><b>Ход игры</b> (проводится подгруппами не более 6 детей). К детям приходит Незнайка с большим букетом цветов, спрашивает, красивые ли они и просит помочь разделить их на букеты для подарка друзьям. Незнайка достает один цветок и говорит, что один букет хочет сделать вот такой (например, синий). По его просьбе выходит один ребенок и выбирает из большого букета синие цветы. Затем Незнайка выбирает оранжевый цветок, и другой ребенок подбирает оранжевые цветы. У Незнайки остаются только красные цветы. «У</p>

	<p>меня все цветы одинаковые, красные», – говорит Незнайка. Педагог обращает внимание детей, что у всех теперь букеты с одинаковыми цветами: в одном – синие, в другом – оранжевые. Все букеты красивые. Незнайка благодарит детей, забирает букеты и уходит. По мере освоения игры выбор цвета осуществляется не из трех наименований, а из шести. В игре могут участвовать все дети.</p> <p><b>Более легкий вариант для детей с I уровнем развития</b> (проводится индивидуально с каждым ребенком): использование 1-3 цветов, обращая внимание ребенка на их одинаковость.</p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем.</b></p>
3	<p><b>Игра «Лото (узнавание цвета)»</b> (автор – Катаева А.А., Стребелева Е.А.).</p> <p><b>Цель.</b> Продолжать выбирать цвет по образцу; учить воспринимать и определять не только резко различные, но и близкие цвета и оттенки; закреплять знание названий основных цветов.</p> <p><b>Оборудование.</b> Листы лото с четырьмя квадратами разного цвета. На каждом листе различное расположение квадратов, могут отсутствовать те или иные цвета (например, на одном – красный, оранжевый, желтый, зеленый; на другом – оранжевый, зеленый, красный, желтый; на третьем – голубой, синий, фиолетовый, зеленый и т.д.), маленькие карточки тех же цветов или покрываются квадраты на листах лото.</p> <p><b>Ход игры.</b> Детям раздают лото. Педагог поднимает по одной маленькой карточке и спрашивает: «У кого такая?» Всем, правильно опознавшим цвет, раздают маленькие карточки, ими накрываются соответствующие по цвету квадраты. Тому, кто неверно опознал цвет, также дают маленькую карточку, и он путем непосредственного соотнесения (приложения) проверяет результат. Только после этого можно спросить ребенка, правильно ли он выбрал цвет. Тем, кто сделал правильный выбор, тоже следует время от времени предлагать проверить свой выбор приложением, иначе вопрос «Правильно ли ты выбрал?» они будут воспринимать как указание на ошибку и подлинное соотнесение цветов не будет осуществляться. В конце педагог обобщает результат игры.</p> <p>При повторном проведении игры каждому ребенку дают 2-3 больших листа. Один и тот же цвет может повторяться в них два или даже три раза, т. е. ребенок должен просить у педагога еще одну или две маленькие карточки.</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b></p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем.</b></p>
4	<p><b>Игра «Какого цвета не стало?»</b> (автор – Метиева Л.А., Удалова Э.Я.).</p> <p><b>Цель.</b> Закрепление понятия цвета.</p> <p><b>Оборудование.</b> Флажки разных цветов.</p> <p><b>Ход игры.</b> Детям показывают несколько флажков разного цвета. Дети называют цвета, а потом закрывают глаза. Педагог убирает один из флажков. Определить, какого цвета не стало.</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b></p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем и родителями.</b></p>
5	<p><b>Игра «Какого цвета предмет?»</b> (автор – Метиева Л.А., Удалова Э.Я.).</p> <p><b>Цель.</b> Закрепление понятия цвета.</p> <p><b>Оборудование.</b> Для игры необходимо иметь карточки с изображениями контуров предметов и цветные карточки.</p> <p><b>Ход игры.</b> Ребенку предлагают под карточку с изображением контура предмета подложить карточку необходимого цвета. Например, под карточку с изображением помидора – красную карточку, огурца – зеленую, сливы –</p>

	<p>синюю, лимона – желтую и т.д.</p> <p><b>Варианты.</b> Выбрать предмет по цветовому образцу: педагог показывает карточку с изображением предмета какого-либо цвета (красные варежки, синие носочки и др.), дети должны показать карточки с изображением оттенков данного цвета.</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b></p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем.</b></p>
6	<p><b>Игра «Подбери по цвету»</b> (автор – Венгер Л.А.).</p> <p><b>Цель.</b> Закреплять представления о шести цветах. Научить детей выделять цвета, отвлекаясь от других признаков предметов (формы, величины, функционального назначения).</p> <p><b>Оборудование.</b> У каждого ребенка карточка (30x20 см), разделенная на шесть клеток (10x10 см) разных цветов; мелкие картонные силуэты игрушек – по одному каждого цвета.</p> <p><b>Ход игры.</b> Ребенку предлагается подобрать по цвету игрушки к каждой клеточке коврика, положить игрушку на такую клеточку, чтобы она на ней спряталась.</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b></p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем.</b></p>
7	<p><b>Игра «Воздушные шары»</b> (автор – Венгер Л.А.).</p> <p><b>Цель.</b> Познакомить детей с шестью цветами путем подбора по образцу. Словарь: названия шести цветов спектра – «красный», «оранжевый», «желтый», «зеленый», «синий», «фиолетовый».</p> <p><b>Оборудование.</b> Фланелеграф, узкие полоски бумаги или картона (15x0,5 см) шести цветов. Шесть кругов таких же цветов (диаметр 10 см). Это ниточки и шарики. Для детей – полоска белой бумаги с наклеенными цветными полосочками-ниточками в спектральном порядке, шесть кружков тех же цветов.</p> <p><b>Ход игры.</b> Педагог размещает на фланелеграфе на равных расстояниях вертикально шесть полосок в спектральной последовательности, называя их цвета. Педагог берет один из шариков и прикладывает к ниточке того же цвета. И предлагает ребенку привязать к каждой ниточке по шарик такого же цвета. Если ребенок затрудняется, взрослый помогает ему, хвалит. Затем быстро раскладывается раздаточный материал (кружочки на подносиках), и ребята самостоятельно проделывают ту же работу. Педагог проходит по рядам и предлагает исправить допущенные ошибки.</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b></p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем.</b></p>

### **Технологическая карта дидактических игр по коррекции зрительного восприятия формы.**

В процессе действий с предметами ребенок учится различать их форму. Малыша необходимо научить таким действиям, при которых он мог бы понять, что от умения определять форму зависит результат его деятельности.

Технологическая карта дидактических игр по коррекции зрительного восприятия формы представлена в таблице 8.

Таблица 8 – Технологическая карта дидактических игр по коррекции зрительного восприятия формы

№ п/п	Дидактические игры
1	<p><b>Игра «Спрячь игрушку» (картинку)</b> (автор – Катаева А.А., Стребелева Е.А.), подходит для детей II-IV уровней.</p> <p><b>Цель.</b> Учить соотносить форму предметов с помощью проб.</p> <p><b>Оборудование.</b> Коробки с крышками разных форм (круглые, квадратные, многоугольные), мелкие игрушки или картинки.</p> <p><b>Ход игры.</b> Педагог раскладывает на столе вперемешку 2 коробки и крышки к ним. Показывает детям маленькую игрушку или картинку, которую можно положить в коробку, и говорит, что нужно спрятать игрушку, и потом найти ее. Вызывает двух детей, один прячет игрушку и закрывает коробки крышками, а другой ищет. Педагог учит детей подбирать крышки путем проб (подходит, не подходит). При повторном проведении игры пары коробок меняются, а количество их увеличивается до 3-6.</p> <p><b>Более легкий вариант для детей с I уровнем развития:</b> раскладывание игрушек разных форм на столе. Нужно найти такую же из двух, из трех путем проб.</p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем и родителями.</b></p>
2	<p><b>Игра «Чей домик?»</b> (автор – Катаева А.А., Стребелева Е.А.).</p> <p><b>Цель.</b> Учить соотносить плоскостную и объемную формы в практическом действии с предметами, пользоваться методом проб, отбрасывая ошибочные варианты и фиксируя правильные.</p> <p><b>Оборудование.</b> Четыре коробки из плотного материала, в каждой из них по одной прорези (круглая, квадратная, овальная, прямоугольная), объемные геометрические формы (шар, куб, кирпичик, овал, треугольная призма), по размеру подходящие к прорези.</p> <p><b>Ход игры.</b> Педагог ставит на стол одну из коробок, например, с круглым отверстием, кладет около нее шар и кубик и говорит детям, что сейчас они узнают, чей это домик, что в нем должно находиться: шарик или кубик? Вызывает ребенка и предлагает ему протолкнуть в отверстие одну из форм. Побуждает малыша примерить ту или иную форму к отверстию. Другому ребенку предлагает уже другое сочетание форм, например, шар и овоид, формы которых не имеют столь четкого различия. В дальнейшем форма коробок меняется, увеличивается их количество до 3-5. Надо помнить, что при выполнении задания результат должен быть закреплен словом педагога: «Правильно ты подобрал форму, здесь должен находиться шарик (кубик, кирпичик)».</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b></p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем.</b></p>
3	<p><b>Игра «Лото (нахождение формы)»</b> (автор – Катаева А.А., Стребелева Е.А.).</p> <p><b>Цель.</b> Учить вычленять контур предмета, соотносить объемную форму с плоскостной, узнавать предметы в рисунке, знать их названия.</p> <p><b>Оборудование.</b> Карточки с изображением трех одноцветных форм (например, на одной – круг, квадрат, треугольник; на другой – круг, овал, квадрат; на третьей – квадрат, прямоугольник, треугольник и т. п.), набор</p>

	<p>мелких карточек с изображением одной формы для наложения на большие карточки.</p> <p><b>Ход игры.</b> Каждому ребенку педагог дает большую карточку, а себе берет маленькие карточки, предварительно разложив их по формам. Поднимает одну карточку, например круг, и спрашивает: «У кого такая?» (Форма не называется.) Те, у кого на карточках есть круг, поднимают руки, и педагог раздает им маленькие карточки с кругами, одновременно проверяя правильность выбора: «Молодцы, у меня круг и у вас круг». Дети накладывают маленькие карточки на соответствующее изображение. Затем он переходит к следующей форме и поднимает, например, трапецию. Однако при оценке ответа детей он не называет эту форму, так как с ее названием детей не знакомят, а просто отмечает, что дети сделали правильно.</p> <p>По мере усвоения игры детям дают по две, а затем по три карты. Выбор производится уже не из 3, а из 6-9 форм.</p> <p>В дальнейшем в роли ведущего может быть ребенок, педагог садится среди детей и берет себе большую карту.</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b>  <b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем и родителями.</b></p>
4	<p><b>Игра «Найди форму в предмете»</b> (автор – Катаева А.А., Стребелева Е.А.).</p> <p><b>Цель.</b> Учить выбирать объемные формы по плоскостному образцу, отвлекаясь от функционального назначения предмета.</p> <p><b>Оборудование.</b> Крупные рисунки с контурным изображением разных предметов (Чебурашка, елка с игрушками, дом и т.п.), конверты с разными геометрическими формами по числу детей.</p> <p><b>Ход игры.</b> Педагог показывает детям один из рисунков, например Чебурашку, и сравнивает части его тела с какой-либо геометрической формой: «Головка у него круглая. Вот такая. (Достает из конверта круг.) Туловище овальное. Вот такое. (Достает из конверта овал.) Уши круглые. Вот такие (достает из конверта 2 круга). Все формы раскладывает на листе под изображением Чебурашки.) Теперь я дам каждому картинку и конверт с формами. Вы возьмете из него такие формы, на какие похож рисунок на картинке. Все формы положите под картинку». Педагог раздает детям картинки и конверты с геометрическими формами. Оказывает детям необходимую помощь.</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b>  <b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем.</b></p>
5	<p><b>Игра «Найти предмет указанной формы»</b> (автор – Метиева Л.А., Удалова Э.Я.).</p> <p><b>Цель.</b> Закрепление понятия формы.</p> <p><b>Оборудование.</b> Картинки с изображением предметов.</p> <p><b>Ход игры.</b> Ребенку предлагают назвать модели геометрических фигур, а затем найти картинки с изображением предметов, по форме похожие на круг (квадрат, овал, треугольник, прямоугольник, ромб).</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b>  <b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем и родителями.</b></p>
6	<p><b>Игра «Какая фигура лишняя?»</b> (автор – Метиева Л.А., Удалова Э.Я.).</p> <p><b>Цель.</b> Закрепление понятия формы.</p> <p><b>Оборудование.</b> Различные наборы из четырех геометрических фигур. Например: три четырехугольника и один треугольник, три овала и один круг и др.</p>

	<p><b>Ход игры.</b> Ребенку предлагают определить лишнюю фигуру, объяснить принцип исключения и принцип группировки.</p> <p><b>Варианты.</b> Группировать по форме реальные предметы по 2-3 образцам, объяснять принцип группировки.</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b></p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем.</b></p>
7	<p><b>Игра «Подбери фигуру»</b> (автор – Венгер Л.А.).</p> <p><b>Цель.</b> Закреплять представления детей о геометрических формах, упражнять в их назывании. Учить подбирать фигуры по образцу. Закреплять навык обследования геометрических форм приемом обведения и накладывания.</p> <p><b>Оборудование.</b> Круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник, вырезанные из картона. Раздаточный материал: карточки с контурами пяти геометрических фигур, по одной фигуре каждой формы той же величины, что и контурные изображения на карточках.</p> <p><b>Ход игры.</b> Педагог показывает круг и, обводя его пальцем, спрашивает: «Как называется эта фигура, какая она по форме?» Показывает овал, тоже обводит его пальцем: «А это какая форма?» То же самое проделывает с другими фигурами в следующей последовательности: треугольник, квадрат, прямоугольник. Обводя фигуры, следует фиксировать внимание на углах. Неточные и ошибочные ответы детей педагог исправляет.</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b></p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем.</b></p>
8	<p><b>Игра «Подбери по форме»</b> (автор – Венгер Л.А.).</p> <p><b>Цель.</b> Учить детей выделять форму предмета, отвлекаясь от других его признаков: цвета, величины.</p> <p><b>Оборудование.</b> По одной крупной фигуре каждой из пяти геометрических форм. Раздаточный материал: карточки с контурами геометрических фигур – по две фигуры каждой формы двух величин разного цвета (большая фигура совпадает по величине с контурным изображением на карточке).</p> <p><b>Ход игры.</b> Дошкольникам раздают на подносах фигуры и карточки. Педагог: «Дети, мы сейчас будем играть в игру «Подбери по форме». Для этого нам надо вспомнить названия разных форм. Какой формы эта фигура?» (показывает круг, вызывает отдельных детей для ответа.) Далее этот вопрос повторяется с показом других фигур в следующем порядке: овал, треугольник, квадрат, прямоугольник.</p> <p>«Сейчас мы будем раскладывать фигуры по форме, на цвет не надо обращать внимание. Положите перед собой карточки и разложите по форме сначала большие фигуры, а потом на них поменьше». Детям, неправильно разложившим фигуры, педагог предлагает обвести фигуры пальцем, найти и исправить ошибку.</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b></p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем.</b></p>

### **Технологическая карта дидактических игр по коррекции зрительного восприятия величины.**

При соотнесении предметов по величине следует обратить внимание на разные параметры величины (длину, высоту, ширину) в тех случаях, когда они оказываются существенными для выполнения задания.

Важно помнить, что ребенок должен выполнить задание самостоятельно, не следует предварять его действия словесной инструкцией. Только после того как ребенок выполнил задание, полученный им результат надо уточнить словом.

Технологическая карта дидактических игр по коррекции особенностей развития зрительного восприятия величины представлена в таблице 9.

Таблица 9 – Технологическая карта дидактических игр по коррекции зрительного восприятия величины

№ п/п	Дидактические игры
1	<p><b>Игра «Лото (определение предмета по величине)»</b> (автор – Катаева А.А., Стребелева Е.А.), подходит для детей II-IV уровней.</p> <p><b>Цель.</b> Учить определять зрительно предметы резко различной величины, соединять зрительный образ со словом.</p> <p><b>Оборудование.</b> Большие карточки с изображением двух предметов, каждый представлен двумя величинами (большой и маленький); предметы расположены на карточках по-разному (например: большой дом, маленький дом, маленькое дерево, большое дерево; маленькая машина, маленький мяч, большая машина, большой мяч и т.п.), карточки с изображением отдельных предметов (больших и маленьких).</p> <p><b>Ход игры.</b> Педагог раздает детям большие карточки и по одной карточке-образцу, спрашивая: «У кого такая?» Ребенок должен не просто узнать предмет, а соотнести изображения предметов по величине, т. е. правильно наложить большой предмет на большой, маленький на маленький. После этого закрепляют результат в слове: «Правильно, это большой дом».</p> <p>В дальнейшем задание усложняется: на карточках изображены разнородные и разные по величине предметы. По мере усвоения игры каждому ребенку дают не одну, а 2-3 карточки.</p> <p><b>Более легкий вариант для детей с I уровнем развития:</b> раскладывание двух предметов разной величины на столе: большой и маленький. Нужно определить предметы резко различной величины наложением. Можно использовать пирамидку.</p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем и родителями.</b></p>
2	<p><b>Игра «Где такие?»</b> (автор – Катаева А.А., Стребелева Е.А.).</p> <p><b>Цель.</b> Продолжать учить детей соотносить предметы по величине, зрительно проверяя правильность выбора, при необходимости использовать наложение и обведение по контуру; закреплять слова «большой», «маленький», «больше», «меньше», «одинаковые».</p> <p><b>Оборудование.</b> Трафареты, вырезанные из дерева или плотного картона, с изображением больших и маленьких предметов простой формы по несколько пар на ребенка, наборное полотно.</p> <p><b>Ход игры.</b> Педагог раскладывает на столе несколько трафаретов с изображением одного и того же предмета разной величины, например три мяча. В наборное полотно вставляется трафарет, например мяч, средний по</p>



	<p>величине. Педагог говорит, что нужно найти такой же. Рассматривает мячи, лежащие на столе, выбирает один и говорит: «Я думаю, что он такой же». Вынимает из наборного полотна образец и сравнивает их, накладывая друг на друга. Формы совпадают, педагог обращает на это внимание детей, обводит пальцем сложенные вместе мячи по контуру, предлагает это сделать каждому, подходит к детям. «Мячи одинаковые», – говорит педагог. Потом меняет предметы на столе, кладет три домика, ставит в наборное полотно парный самому маленькому, вызывает одного из детей и просит его найти такой же. Свой выбор ребенок проверяет наложением. Если предмет выбран неверно, контуры не совпадают, педагог говорит, что один из домиков больше, показывает, как выступают контуры большого домика, и предлагает найти нужную форму.</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b>  <b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем.</b></p>
3	<p><b>Игра «Построим дома»</b> (автор – Катаева А.А., Стребелева Е.А.).</p> <p><b>Цель.</b> Продолжать учить зрительно соотносить величину предметов и проверять свой выбор путем наложения; развивать внимание; закреплять слова, определяющие относительность величин «больше», «меньше», «одинаковые».</p> <p><b>Оборудование. 1-й вариант.</b> Три картонных дома разной величины с прорезями для дверей и окон, без крыш; картонные крыши, окна, двери трех величин, соответствующие размерам домов. <b>2-й вариант.</b> Маленькие картонные дома без крыш с прорезями для окон и дверей, элементы к ним (крыши, двери, окна) для каждого ребенка.</p> <p><b>Ход игры.</b> Педагог вставляет в наборное полотно крупные изображения трех домов, располагая их в случайном порядке, а не в ряд. На столе раскладывает вперемешку элементы дома (крыши, двери, окна). Затем говорит детям, что они будут строителями, достроят дома, которые должны быть аккуратными, ровными; все детали следует подбирать так, чтобы они подошли к нужным частям. Дети подходят и по очереди «достраивают» дома. Сидящие за столами принимают участие в оценке каждого этапа работы. В конце педагог подводит итог: «Самому большому дому мы выбрали самые большие окна, самую большую дверь, самую большую крышу. В дом поменьше мы поставили двери поменьше, крышу поменьше, окна поменьше. А в самом маленьком доме самые маленькие окна, самая маленькая дверь, самая маленькая крыша».</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b>  <b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем.</b></p>
4	<p><b>Игра «Палочки в ряд»</b> (автор – Метиева Л.А., Удалова Э.Я.), подходит для детей II-IV уровней.</p> <p><b>Цель.</b> Закрепление понятия величины.</p> <p><b>Оборудование.</b> 10 палочек разной длины, дополнительно – ромбы разного цвета и формы.</p> <p><b>Ход игры.</b> Выложить одновременно два ряда по 10 палочек разной длины: один – по убывающей величине, другой – по возрастающей.</p> <p><b>Варианты:</b> Детям предлагают разложить в порядке возрастания или убывания величины ромбы разного цвета и формы.</p> <p><b>Более легкий вариант для детей с I уровнем развития:</b> Выложить по 2-3 палочки разной длины по возрастанию.</p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем и родителями.</b></p>
5	<p><b>Игра «Разноцветные кружки»</b> (автор – Метиева Л.А., Удалова Э.Я.),</p>

	<p><b>подходит для детей II-IV уровней.</b></p> <p><b>Цель.</b> Закрепление понятия величины.</p> <p><b>Оборудование.</b> Фигуры кругов разного размера и разного цвета.</p> <p><b>Ход игры:</b> Положить кружки друг на друга по порядку, начиная от самого большого, так, чтобы был виден цвет каждого последующего кружка. Назвать цвета.</p> <p><b>Варианты:</b> Собрать одновременно две стопки кружков по разным параметрам: одну – по убывающей величине, другую – по возрастающей величине.</p> <p><b>Более легкий вариант для детей с I уровнем развития:</b> раскладывание двух-трех фигур разной величины одного цвета на столе. Можно использовать пирамидку.</p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем и родителями.</b></p>
6	<p><b>Игра «Три квадрата»</b> (автор – Венгер Л.А.).</p> <p><b>Цель.</b> Научить детей соотносить по величине три предмета и обозначать их отношения словами: «большой», «маленький», «средний», «больше», «меньше», «самый большой», «самый маленький».</p> <p><b>Оборудование.</b> Три квадрата разной величины, фланелеграф. Раздаточный материал: каждому ребенку три квадрата разной величины, фланелеграф.</p> <p><b>Ход игры.</b> Педагог: «Дети, у меня есть квадраты, вот такие (показывает). Этот – самый большой, этот – поменьше, а этот – самый маленький (показывает каждый из них). А теперь вы покажите свои самые большие квадраты (дети поднимают и/показывают их), положите. Теперь поднимите средние. Теперь самые маленькие». (Если кто-либо из детей ошибается, педагог предлагает исправить ошибку, привлекая к этому и других детей.) Чтобы нагляднее представить различия в величине квадратов, взрослый прикладывает их один к другому.</p> <p>Далее педагог предлагает детям построить из квадратов башню. Показывает, как это делается – помещает на фланелеграф снизу вверх сначала большой, потом средний, потом маленький квадрат. «Сделайте и вы такую башню на своих фланелеграфах». У ребенка, который плохо справляется с заданием, спрашивает: «Какой квадрат нужно положить первым? Правильно, большой, потом какой?» и т.д.</p> <p><b>Используется только с детьми II-III уровня развития.</b></p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем.</b></p>
7	<p><b>Игра «Соберем пирамидку»</b> (автор – Венгер Л.А.) подходит для детей II-IV уровней.</p> <p><b>Цель.</b> Закреплять у детей умение устанавливать соотношение между несколькими предметами по величине при собирании пирамидки.</p> <p><b>Оборудование.</b> Пирамидка-образец из пяти равномерно уменьшающихся колец и такая же для каждого ребенка (желательно одноцветная).</p> <p><b>Ход игры.</b> Педагог показывает пирамидку: «Давайте рассмотрим пирамидку. Снимем колпачок, на стержне осталось много колечек. Вот самое маленькое, снимем его, осталось побольше, которое тоже снимем (прикладывает одно к другому, чтобы убедиться, что второе побольше)». Так, последовательно снимаются и сравниваются по величине все колечки.</p> <p>«А теперь я соберу пирамидку. Когда я разбирала ее, я снимала сверху самое маленькое колечко, а теперь я собираю пирамидку снизу, значит, надо выбрать самое большое колечко и надеть его на стержень. А теперь из тех, что остались, опять самое большое (прикладывает один элемент к другому, попутно объясняя свои действия)... Посмотрите, какая гладкая пирамидка</p>

<p>получилась: я провожу по ней пальцами, нигде не торчит ни одно колечко. Проведите по своим пирамидкам пальчиками. Гладко? Разберите свои пирамидки и соберите их снова. Проверяйте, правильно ли выбрали колечко, прикладывая его к другим».</p> <p>Дети несколько раз собирают и разбирают пирамидку. Педагог контролирует каждого ребенка, оказывает необходимую индивидуальную помощь.</p> <p><b>Более легкий вариант для детей с I уровнем развития:</b> Собрание пирамидки одного цвета из трех колечек.</p> <p><b>Может использоваться учителем-дефектологом, воспитателем и родителями.</b></p>
---

Основной формой воздействия на ребенка в МБУ ЦППМСП являются организованные занятия, в которых ведущая роль принадлежит взрослым. Занятия проводятся учителем-дефектологом 2 раза в неделю по 25 минут. В занятиях используются игры, предложенные в технологических картах дидактических игр для коррекции особенностей развития зрительного восприятия цвета, формы и величины у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. Необходимо применять такие методические приемы, которые привлекают внимание, заинтересовывают каждого ребенка. Проблемные дети пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат предложенные технологические карты дидактических игр.

Перед учителем-дефектологом ставится, в первую очередь, задача постепенного введения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в мир игры, обучение его разнообразным игровым приемам, использованию различных средств общения со сверстниками. Для того чтобы у ребёнка возникло желание играть вместе с детьми, он должен быть подготовлен. Эмоциональное общение взрослого и ребенка возникает на основе совместных действий, которые должны

сопровождаться приветливой улыбкой и ласковым голосом. Взрослый должен ласково прикоснуться к ребенку, погладить его, взять за руку и т.п.

В начале обучения нельзя применять изолированную устную инструкцию, потому что дети не понимают значения многих слов, особенно тех, которые обозначают действия, качества, свойства и отношения предметов, часто не понимают конструкции фразы или просто забывают инструкцию, «теряют» ее в процессе выполнения задания. Поэтому словесные методы обучения необходимо правильно, продуманно сочетать с наглядными и практическими методами. Вместе с тем сами эти методы должны быть правильно отобраны.

Развитие зрительного восприятия осуществляется не только учителем-дефектологом на занятиях, но и воспитателем – в различных видах детской деятельности, и родителями – в повседневной жизни.

Коррекционная работа проводится воспитателем также с применением игр, предложенных в технологических картах дидактических игр для коррекции особенностей развития зрительного восприятия цвета, формы и величины у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Родители могут дома заниматься с детьми, используя некоторые игры, предложенные в технологических картах, а также в форме лепки, рисования, требующих восприятия и воспроизведения свойств изображаемых предметов.

Важное условие результативного использования дидактических игр в обучении – это соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего должны учитываться следующие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий.

Все дидактические игры, предложенные в технологических картах, используются в занятиях в зависимости от уровня состояния зрительного восприятия. В нашем случае, после проведенного наблюдения и исследования состояния зрительного восприятия с использованием

методик, для большинства детей (4 детей) характерен низкий уровень состояния зрительного восприятия, только у двоих – средний уровень.

Поэтому, например, при определении цвета большую роль играет примеривание, сопоставление путем приложения. Когда два цвета вплотную прилегают друг к другу, ребенок может увидеть их одинаковость или неодинаковость. При этом ребенок со средним уровнем состояния зрительного восприятия может еще и не владеть восприятием цвета, не видеть, что оба предмета красные или один из них красный, а другой желтый, но увидит, что цвета одинаковые или разные. Дети с низким уровнем состояния зрительного восприятия часто не видят даже такого сходства или различия, и приходится довольно длительно работать над этим.

Когда ребенок научится определять цвета при их непосредственном контакте, т.е. путем наложения и приложения, можно переходить к выбору по образцу, к настоящему восприятию цвета, а затем и к усвоению названий цветов.

На основе восприятия цвета формируются и представления о цвете. Благодаря этому дети смогут не только применять его в своей деятельности (изобразительной, трудовой), в игре, но использовать цвет как сигнал к действию в быту (например, понимать сигналы светофора) [15].

При использовании дидактических игр, предложенных в технологической карте для коррекции особенностей развития зрительного восприятия формы, первые игры должны быть основаны на практических действиях, требующих опоры на форму предметов. Ребенок с низким уровнем зрительного восприятия еще не выделяет форму зрительно и тем более не знает ее названия. Способом ориентировки в задании являются здесь пробы, которым и нужно научить ребенка [15].

Ребенок со средним уровнем зрительного восприятия вычленяет форму зрительно. Сначала делает это недостаточно точно, проверяя с помощью другого способа – примеривания.

Лишь на основе длительного использования способов проб и примеривания в самых разных ситуациях и на самых разных объектах у ребенка может возникнуть полноценное зрительное восприятие формы, умение вычленять ее из предмета и соотносить с формой других предметов [15].

В дидактических играх, предложенных в технологической карте для коррекции особенностей развития зрительного восприятия величин ребенок не может действовать с помощью проб, величины предметов надо сопоставить зрительно. Однако в случае затруднении ребенок со средним уровнем зрительного восприятия может проверить свой выбор наложением, но только при дополнительных инструкциях. При наложении предметы одинаковых величин совпадают, и если их обвести по контуру, то оба контура ощущаются как один. Если же контуры не совпадают, значит, предметы различны по величине. Естественно, что таким способом можно проверять лишь однотипные предметы, имеющие одинаковую форму. Для детей с низким уровнем зрительного восприятия данные игры требуют многократных повторений.

На наш взгляд, при проведении систематических занятий учителем-дефектологом с использованием разработанных технологических карт, а также коррекционно-воспитательной совместной работы воспитателя и родителей, результат работы по развитию зрительного восприятия у детей со средним уровнем можно будет увидеть уже через 36 занятий, что составляет примерно 6 месяцев. Результат работы по развитию зрительного восприятия у детей с низким уровнем можно будет увидеть позже, через 72 занятия, что составляет примерно 12 месяцев.

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Зрительное восприятие – это достаточно сложный, системный, многоуровневый психический процесс, позволяющий ребёнку воспринимать цвет, форму, величину, а также пространственные характеристики.

Как указывалось, выше, зрительное восприятие детей с нарушением интеллекта имеет свои особенности и проявляется в несформированности сенсорных эталонов. Для подтверждения этих особенностей были проведены исследования по разработанным диагностическим методикам.

Дети с нарушением интеллекта отличаются несформированными представлениями о предметах и явлениях окружающей действительности. Это происходит из-за недостатков зрительного восприятия, которые очень ярко проявляются в дошкольном возрасте. У большинства детей с нарушениями интеллекта отмечаются трудности в выделении фигуры на фоне затруднения в опознании зрительно воспринимаемых реальных объектов и изображений. Детям требуется много времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал, что подтверждает замедленность восприятия; при предъявлении детям заданий не отмечается выраженных эмоциональных проявлений, это объясняется не только различиями их эмоциональных реакций, но и пассивностью процесса восприятия; у них наблюдается снижение цветовой чувствительности (редко называют цвета, а если и называют, то несоответственно самому цвету); испытывают трудности узнавания, называния предметов, затрудняются в назывании как основных, так и дополнительных геометрических фигур; в деятельности конструирования предметной фигуры из частей наблюдаются грубые ошибки.

Таким образом, дети с нарушением интеллекта, имея низкий и средний уровни развития зрительного восприятия, нуждаются в

коррекционной работе, которая требует привлечения разнообразных приёмов и методов.

Посредством дидактических игр можно корригировать особенности развития зрительного восприятия цвета, его яркости и насыщенности, формы и величины у старших дошкольников с умственной отсталостью. В дидактических играх для развития зрительного восприятия детей действуют путем практических действий и зрительного примеривания. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для детей с нарушением интеллекта, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен. При отборе дидактических игр для технологических карт мы, прежде всего, преследовали коррекционные цели и учитывали особенности развития детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста.



## Заключение

Зрительное восприятие является одним из базовых психических процессов, уровень и качество развития которого во многом определяет качество развития познавательной сферы ребенка в целом. Именно поэтому проблема развития и совершенствования зрительных форм восприятия в дошкольном возрасте, особенно у детей с нарушением интеллекта, является одной из наиболее значимых психолого-педагогических проблем. Это базовый психический процесс, от уровня развития которого зависит развитие всех психических процессов и психики в целом. Ведущим видом восприятия является зрительное восприятие, под которым понимается совокупность процессов зрительного образа мира на основе сенсорной информации, получаемой при помощи зрительной системы. Оно включает в себя обработку, оценку, интерпретацию и категоризацию зрительной информации, которую человек получает из внешнего мира. Так же было выяснено, что зрительное восприятие в момент дошкольного детства становится ведущим при ознакомлении ребенка с окружающим пространством, потому как в большей степени именно с помощью него происходит усвоение системы сенсорных эталонов. На его основе формируются представления об окружающем мире, оно объединяет определенные свойства и качества предмета в единое целое, формируя его образ, становление таких психических функций, как внимание, память, речь, интеллект во многом зависят от успешности развития зрительного восприятия. Все это, в свою очередь, способствует формированию целостной картины мира и, как следствие, успешной социальной адаптации ребенка.

Первая глава посвящена теоретическим аспектам изучения зрительного восприятия дошкольников с нарушением интеллекта. Был проведен анализ психолого-педагогической литературы по изучению

характерных особенностей рассматриваемой категории детей, а также выявлены особенности зрительного восприятия детей с нарушением интеллекта. Установлено, что понятие «восприятие» – это достаточно сложный, но также и единый процесс, который направлен на познание окружающей действительности, воздействующей и на человека.

Вторая глава была посвящена практическому исследованию изучения особенностей зрительного восприятия дошкольников. Так же на основании дидактических игр и методик известных авторов были составлены 3 технологические карты дидактических игр по коррекции зрительного восприятия у детей с нарушением интеллекта. При отборе дидактических игр для технологических карт мы, прежде всего, преследовали коррекционные цели и учитывали особенности развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Таким образом, зрительное восприятие, оставаясь управляемым, осмысленным, интеллектуальным процессом, опираясь на использование фиксированных способов и средств, позволяет глубже проникнуть в окружающее и познать более сложные стороны действительности. Без сомнения, дети с нарушением интеллекта, имея низкий и средний уровень развития восприятия, нуждаются в коррекционной работе, которая требует привлечения разнообразных приёмов и методов.

Одним из основных приемов в коррекционно-воспитательной работе является дидактическая игра. Она вызывает у детей живой интерес. В игре дети значительно быстрее осваивают материал, приобретают необходимые умения, преодолевают трудности. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у детей удовлетворение, облегчает процесс усвоения знаний. Это особенно важно для детей с нарушением интеллекта, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

## Список использованных источников

1. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания [Текст] / Б. Г. Ананьев; отв. ред. А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – Москва: Наука, 2001. – 277 с. : ил. – (Памятники психологической мысли). – Имен. указ.: с. 269-270.
2. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет [Текст]: книга для воспитателя детского сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; под общ. ред. Л. А. Венгера. – Москва: Просвещение, 1988. – 144 с.
3. Войлокова, Е. Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст]: учебно-методическое пособие / Ю. В. Андрухович, Л. Ю. Ковалева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 304 с.
4. Вересотская, К. И. Особенности зрительного восприятия у школьников-олигофренов [Текст] : Вопросы дефектологии / К. И. Вересотской. – Москва: Учгиз, 1964. – 255 с.
5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : Основы дефектологии : в 6-ти т. / Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. – Москва: Педагогика, 1983. – 5 т. – 368 с. – (Акад. пед. наук СССР).
6. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Текст] / составитель С. Ю. Головин. – Минск: АСТ, Хорвест, 1998. – 301 с.
7. Григорьева, Л. П. Развитие восприятия у ребенка [Электронный ресурс]: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Блинникова, О. Г. Солнцева; под ред. А. А. Москаленко. – Учебное издание. – Электрон. дан. (1 файл : 88 Мб). – Москва: Школа-Пресс, 2001 – 96 с.: ил. – (Лечебная педагогика и психология – приложение к журналу «Дефектология»). – Доступ с компьютеров локальной сети библиотеки. – Adobe Acrobat Reader 6.0 и

выше, Adobe Flash Player. – Режим доступа  
[http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Развитие\\_восприятия\\_у\\_ребенка.pdf](http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Развитие_восприятия_у_ребенка.pdf).

8. Григорьева, Л. П. Развитие восприятия у ребёнка [Текст] / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Блинникова, О. Г. Солнцева // Приложение к журналу «Дефектология». Вып. 6. – Москва: Школа-Пресс, 2001. – С.24-38.

9. Дошкольное воспитание аномальных детей. /Под ред. Носковой А.П. – М.: Прогресс, 1984. – 303 с.

10. Дошкольное воспитание аномальных детей [Текст] : книга для учителя и воспитателя / Л. П. Носкова, Н. Д. Соколова, О. П. Гаврилушкина и др.; под ред. Л. П. Носковой. – Москва: Просвещение, 1993. – 224 с.

11. Екжанова, Е. А. [Текст] : Коррекционно-развивающее обучение и воспитание : программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / – Е. А. Екжанова, А. М. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2005. – 272 с.

12. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики [Текст] : Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва: гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 119 с.

13. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамной. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 112 с.

14. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь [Текст] / составитель Л. А.Карпенко; под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва: Политиздат, 1985. – 431 с.

15. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. Заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва: гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 208 с.

16. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] : книга для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с.
17. Кукушин, В. С. Коррекционная педагогика [Текст] / И. А. Зайцева, Г. Г. Ларин, Н. А. Румега, В. И. Шатохина; под ред. В. С. Кукушкина. – Изд-во 2-е, перераб. и доп. – Москва: ИКЦ «МарТ», Ростов на Дону: Изд. Центр «МарТ», 2004. – 352 с. – Серия «Педагогическое образование».
18. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития детей [Текст] : Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В. В. Лебединского. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
19. Леонтьев, А. Н. Восприятие и деятельность [Текст] / А. Н. Леонтьева. – Москва: Издательство Московского университета, 1976. – 321 с.
20. Любимов, В. В. Психология восприятия [Текст] / В. В. Любимов. – Москва: Эксмо, 2007. – 472 с.
21. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. А. Люблинской. – Москва: Просвещение, 1971. – 415 с. : ил.
22. Международная классификация психических и поведенческих расстройств [Электронный ресурс] / 5 раздел МКБ-10 / Всемирной организации здравоохранения, Женева. – Электрон. дан. (1 файл : 122 Мб). – Москва [2001] – Adobe Acrobat Reader 6.0 и выше, Adobe Flash Player. – Режим доступа: [Министерство здравоохранения Российской Федерации \(psychiatr.ru\)](http://www.ministryofhealth.gov.ru/psychiatr.ru)
23. Метиева, Л. А. Развитие сенсорной сферы детей [Текст] : пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – Москва: Просвещение, 2009. – 160 с.

24. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Москва, Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с., ил.
25. Немов, С.Р. Психология [Текст] : в 3 кн. книга 1. Общие основы психологии / С. Р. Немова. – Москва.: гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 686 с., ил.
26. Немов Р.С. Психология: [Текст] : в 3 кн. книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – Москва.: гуманит. изд. центр Владос, 2009. – 510 с.
27. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; под ред. Б. П. Пузанова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
28. Основы психологии детей с умственной отсталостью: [Текст] : учебное пособие / Л. В. Шипова. – Саратов, 2017. – 80 с.
29. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова; сост. А. Д. Виноградова. – Москва: Просвещение, 1985. – 144 с.
30. Прокопенко, В. Т. Психология зрительного восприятия [Текст] : учебное пособие / В. Т. Прокопенко, В. А. Трофимов, Л. П. Шарок – Санкт-Петербург: СПбГУиТМО, 2006. – 73с.
31. Степанов, С. С. Популярная психологическая энциклопедия [Текст] / С. С. Степанова. – Москва: Эксмо, 2005. – 672 с.
32. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр [Текст] : пособие для учителя-дефектолога / Е. А. Стребелевой. – Москва: гуманитар. изд. центр Владос, 2007. – 256 с.

33. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаевой – 5-е изд. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

34. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова, под ред. А. В. Запорожца. – Москва: Просвещение, 1976. – 96 с.

35. Фатихова, Л. Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями [Текст] / Л. Ф. Фатиховой. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. – 80 с.

### Методика 1. «Раскрась предметы» (разработка Л.Ф. Фатиховой)

Методика предназначена для детей дошкольного возраста.

#### Цель:

- 1) изучение уровня и особенностей сформированности восприятия цвета,
- 2) умение соотносить предмет и его цвет (сформированности эталонов цвета);
- 3) выявление знаний о цветах;
- 4) выявление уровня сформированности тонкой моторики рук.

#### Стимульный материал:

- 1) карточка с контурным изображением хорошо знакомых ребенку по опыту предметов: яблоко, солнце, лист дерева, туча с дождиком, морковь, картофель (см. Приложение 1, рис. 1.1.);
- 2) карточка с аналогичными, но уже раскрашенными предметами (см. Приложение 1, рис. 1.2.);
- 3) цветные карандаши.

#### Ход исследования:

Ребенку предлагается карточка с контурными изображениями предметов и цветные карандаши.

**Инструкция:** «Художник нарисовал разные предметы, но раскрасить их забыл. Помоги художнику. Раскрась картинки». После раскрашивания ребенка спрашивают, каким цветом он раскрасил предметы.

#### Оценка результатов:

**I уровень** – ребенок не принимает задачу, совершает неадекватные действия, например, рисует карандашами вне контура или др. (0 баллов).

**II уровень** – ребенок принимает задачу, но закрашивает предметы несоответственно, цвета назвать не может (0 баллов).



**III уровень** – ребенок выполняет задание, но с ошибками, например, неправильно закрашивает 1-2 предмета, может правильно назвать некоторые цвета (2 балла).

**IV уровень** – ребенок выполняет задание без ошибок, т.е. раскрашивает предметы соответственно, может назвать все цвета (3 балла).

**Примечание:** если ребенок раскрашивает яблоко желтым или зеленым цветом, лист дерева – желтым или красным цветом и т.п., но при этом правильно называет цвета, которые использовал, выполнение задания оценивается как верное.

**Виды помощи:**

1) При выполнении задания на I уровне экспериментатор еще раз повторяет инструкцию, делая ее более развернутой и сопровождая указательными жестами.

2) При выполнении задания с ошибками (II и III уровни) экспериментатор говорит: «Неправильно, подумай еще».

3) Если предыдущий вариант помощи не возымел действия, экспериментатор показывает карточку с аналогичными, но уже раскрашенными предметами, просит назвать предметы и их цвет на данной картинке и снова предлагает раскрасить предметы на карточке с их контурными изображениями, но уже с опорой на карточку с раскрашенными предметами.

4) Экспериментатор организует с ребенком совместную деятельность по закрашиванию, сопровождая процесс деятельности речью с отражением цвета закрашиваемых предметов, после чего снова просит ребенка показать предмет определенного цвета: «Покажи предмет красного цвета... синего цвета...».

За каждый вид помощи оценка снижается на 0,5 балла.

## Анализ результатов

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	2-3
Дошкольники с задержкой психического развития	1-3
Дошкольники с умственной отсталостью	0-2

**Нормально развивающиеся дошкольники** понимают поставленную задачу и не только правильно раскрашивают предметы, но и называют их цвет как до, так и после закрашивания. Кроме того, они могут указывать на вариативность окраски предметов, на то, что, например, яблоко или листочек могут быть как красного, так и зеленого и желтого цвета.

**Дошкольники с ЗПР** понимают поставленную экспериментатором задачу. При ошибках в закрашивании предметов с дополнительными цветами (морковь – оранжевая, картофель – коричневый) им достаточно указания на ошибку: «Неправильно, подумай еще». Дошкольники, находящиеся в условиях коррекционного обучения, могут назвать все цвета или их часть.

**Дошкольники с умственной отсталостью** могут допускать явные ошибки или демонстрируют неадекватность в выполнении задания – закрашивать все в один цвет, например, черный или синий. Для правильного выполнения задания им нужна значительная помощь: показ карточки с раскрашенными предметами (третий вид помощи), реже совместная деятельность по закрашиванию с психологом (четвертый вид помощи). Дошкольники данной группы редко называют цвета, а если и называют, то несоответственно самому цвету. И у дошкольников с ЗПР, и у дошкольников с умственной отсталостью наблюдаются нарушения графомоторных навыков: выходы за контур фигуры при закрашивании, неполное закрашивание стимульной фигуры, слабый нажим и т.д.

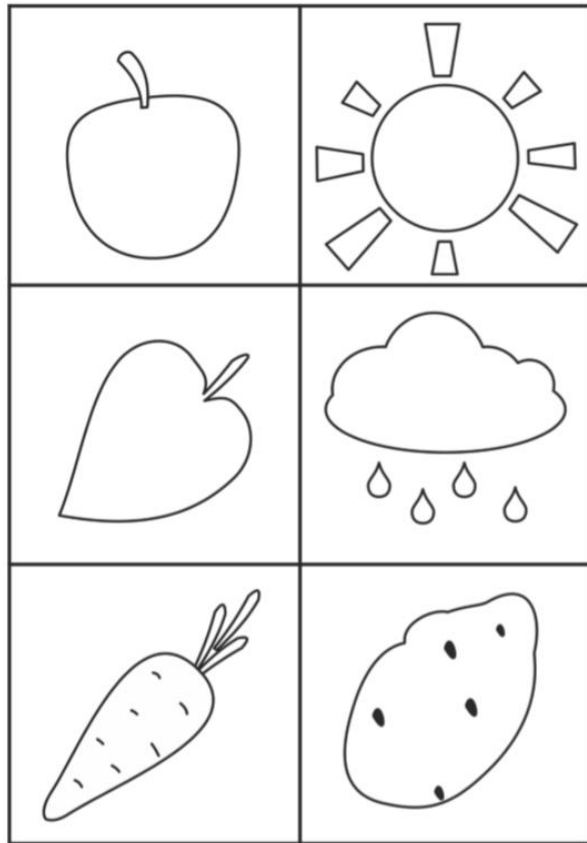


Рисунок 1.1

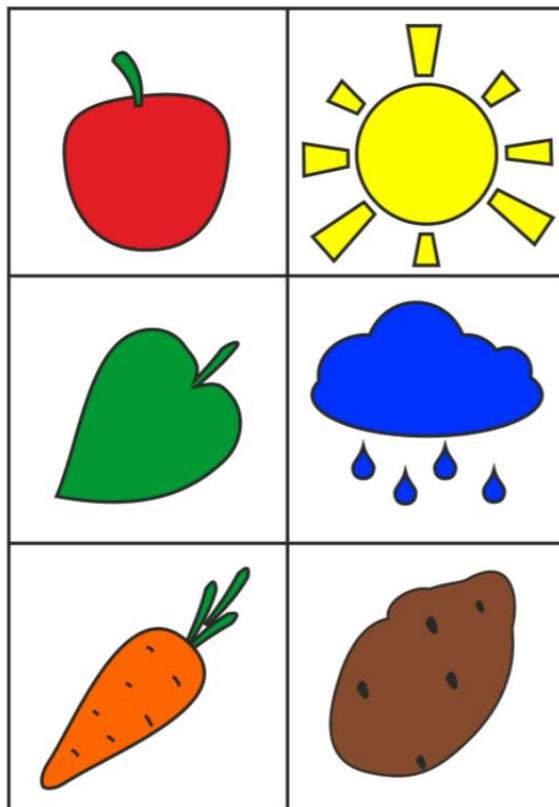


Рисунок 1.2

## Протокол фиксации результатов исследования по методике 1

### «Раскрась предметы»

Имя Ф. ребенка, возраст	Характер выполнения задания	Уровень выполнения	Виды и количество помощи	Баллы
Дима Т. 7 лет	Выполняет задание, но с ошибками, неправильно закрасил 1 предмет (картофель), правильно назвал некоторые цвета (красный, желтый, зеленый, синий)	3	2, 3	1,0
Матвей Е. 6 лет	Не понимает задачу, совершает неадекватные действия: закрасил все в красный цвет, выходя за контуры фигур	1	1, 2, 3, 4	0
Марина В. 6 лет	Понимает задачу, но закрашивает предметы несоответственно, цвета назвать не может	2	1, 2	0
Мария С. 6 лет	Понимает задачу, но закрашивает предметы несоответственно, цвета называет, но неправильно; неполно закрашивает стимульные фигуры	2	1, 2, 3, 4	0
Никита Н. 7 лет	Выполняет задание, но с ошибками, неправильно закрасил 2 предмета (картофель, тучка), правильно назвал некоторые цвета (красный, желтый, зеленый)	3	1, 2	1,0
Вероника А. 7 лет	С ошибками выполняет задание: неправильно закрашивает предметы; цвета назвать не может; при закрашивании выходит за контур фигуры	2	1, 2, 3, 4	0

## Методика 2. «Подбери фигуру к предмету»

Методика предназначена для детей дошкольного возраста.

### Цель:

- 1) изучение уровня сформированности перцептивных действий;
- 2) выявление способности соотносить предмет с эталоном, уровня сформированности знаний о формах;
- 3) выявление способности к переносу усвоенного перцептивного действия в новые условия.

### Стимульный материал:

- 1) карточки с предметными изображениями:
  - 1) первая серия: арбуз, мяч, солнце, кубик, телевизор, окно, крыша, елка, пирамидка (см. Приложение 2, рис. 2.1.-2.2.);
  - 2) вторая серия: кирпич, шкаф, книга, огурец, яйцо, дыня, ведро, цветочный горшок, фартук (см. Приложение 2, рис. 2.2.-2.3.);
  - 3) третья серия: кресло, грузовик, коляска, чашка, корзина, шапочка, груша, лампочка, матрешка, пирамида, перец, ракета (см. Приложение 2, рис. 2.4.-2.5.);
- 2) 10 силуэтных эталонов форм (см. Приложение 2, рис. 2.6-2.7.)

### Ход исследования:

Перед ребенком выкладываются эталоны форм.

**Инструкция:** «Нужно разложить подходящие к фигуркам картинки. Вот так (на примере двух картинок демонстрируется принцип группировки)».

Далее ребенку посредством жестов предлагается продолжить работу самостоятельно. Серии предъявляются последовательно.

### Оценка результатов;

**I уровень** – ребенок не понимает инструкцию, не выполняет задание либо нецеленаправленно манипулирует картинками.

**II уровень** – ребенок понимает инструкцию, однако неверно соотносит предметные изображения с эталонами их форм, допускает ошибки.

**III уровень** – ребенок выполняет задание полностью правильно, используя метод проб, т.е. действует путем наложения.

**IV уровень** – безошибочное зрительное соотнесение ребенком предметных изображений с эталонами их форм.

**Виды помощи:**

5) Если ребенок действует соответственно I уровню выполнения, инструкция дается в более развернутой форме, содержание задания уточняется, сопровождается выраженными жестами: «К кругу нужно положить предметы круглой формы (экспериментатор обводит эталон рукой), к квадрату – квадратной ...».

6) При регистрации II уровня выполнения задания, ребенку говорят: «Неправильно, подумай еще».

7) Испытуемому предлагают наложить эталон на изображение, т.е. «примерить» фигуру-эталон к предметным изображениям. При этом функцию примеривания на двух картинках выполняет экспериментатор, затем предлагает сделать то же самое ребенку.

8) Испытуемому показывают, как проводить приложение, т.е. обучают, после чего предлагают продолжить примеривание самостоятельно.

Данные виды помощи могут предъявляться в каждой серии в зависимости от того, вработывается ребенок в задание или нет.

За безошибочное выполнение задания на уровне зрительного соотнесения оценка – 3 балла.

Таким образом, максимальная сумма баллов по трем сериям составит 9 баллов.

Использование проб уменьшает эту оценку на 0,5 балла.

Количество предъявляемой помощи также снижает балл оценивания – каждый вид помощи уменьшает сумму баллов на 0,5 балла.

## Анализ результатов

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	6-9
Дошкольники с задержкой психического развития	3-8
Дошкольники с умственной отсталостью	0-4,5

**Нормально развивающиеся дошкольники** выполняют данное задание достаточно успешно, особенно первую и вторую серию. При выполнении задания дети руководствуются зрительным соотнесением. Отмечается четкая тенденция к переносу детьми усвоенного действия от первой серии ко второй. Некоторые трудности у дошкольников может вызвать задание третьей серии, с нетрадиционными эталонными фигурами. Однако даже здесь детям требуется только стимулирующая помощь, реже направляющая, в виде использования действия примеривания.

**Дошкольники с ЗПР** понимают поставленную перед ними диагностическую задачу и чаще всего показывают III уровень выполнения задания (правильно соотносят предметы с эталонами «методом проб»), реже демонстрируют II уровень выполнения (допускают ошибки в действии соотнесения). Таким образом, дети с ЗПР нуждаются во втором и третьем видах помощи. Дошкольники данной группы характеризуются склонностью адаптировать положение карточки с изображением предмета под стимульную фигуру. Так, они могут расположить шкаф в лежащем положении, шапку в перевернутом виде и т.п. Дети с ЗПР переносят усвоенный в первой серии способ деятельности на задание второй серии, которую они выполняют быстрее и продуктивнее. Задание третьей серии вызывает большие трудности, чем первые две, в связи с нестандартностью эталонных фигур.

**Дошкольники с умственной отсталостью** не всегда понимают инструкцию при первом предъявлении, в связи с чем нуждаются в оказании первого вида помощи – даже экспериментатором более

развернутой инструкции. Часть детей данной группы показывает I уровень выполнения задания, другая часть – II уровень. Дошкольники данной группы начинают использовать примеривание после неоднократного обучения, т.е. применения четвертого вида помощи. Однако даже в условиях примеривания наблюдаются ошибки в соотнесении предметов и эталонных фигур. Так же, как и у детей с ЗПР, у детей с умственной отсталостью наибольшие трудности вызывает задание третьей серии.

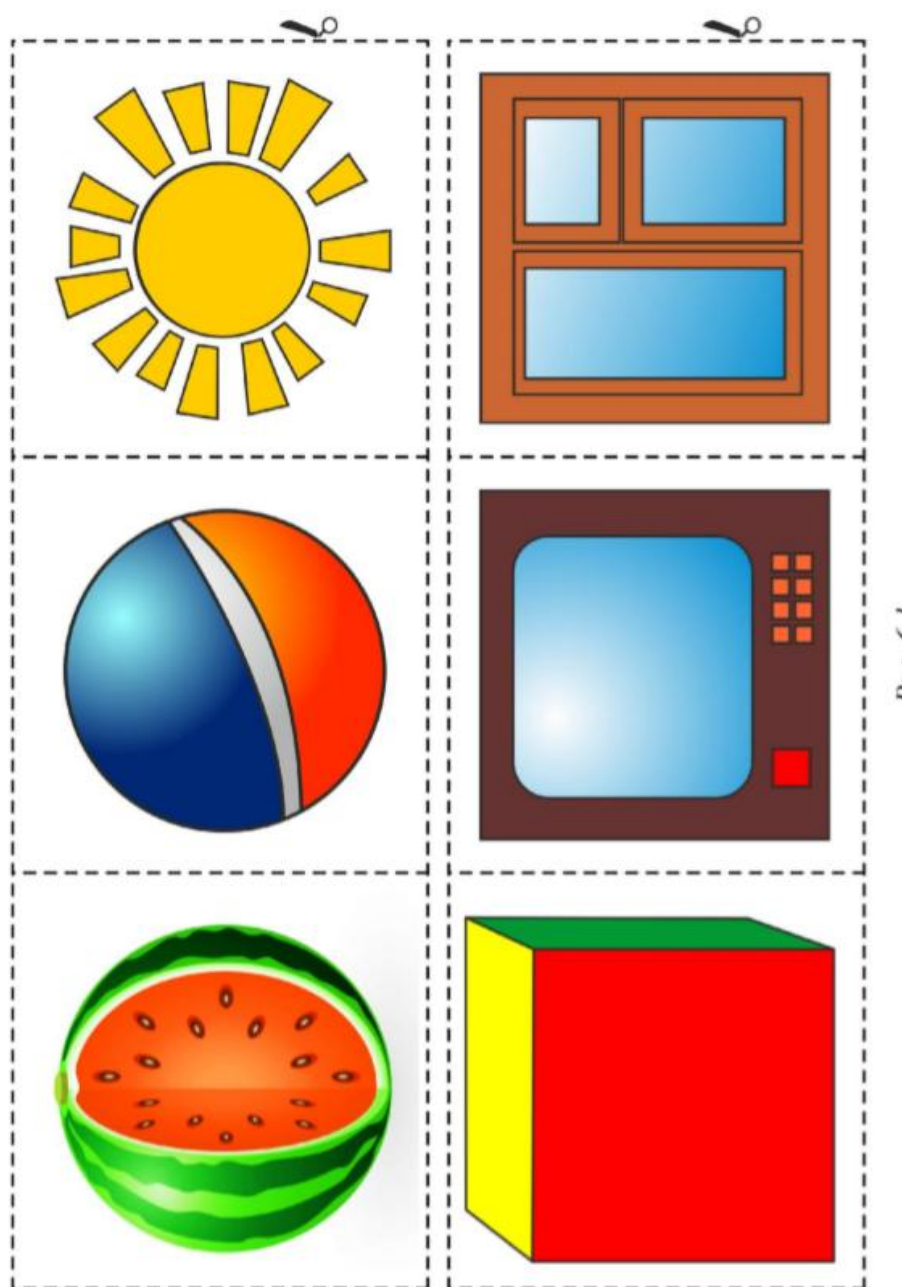


Рисунок 2.1



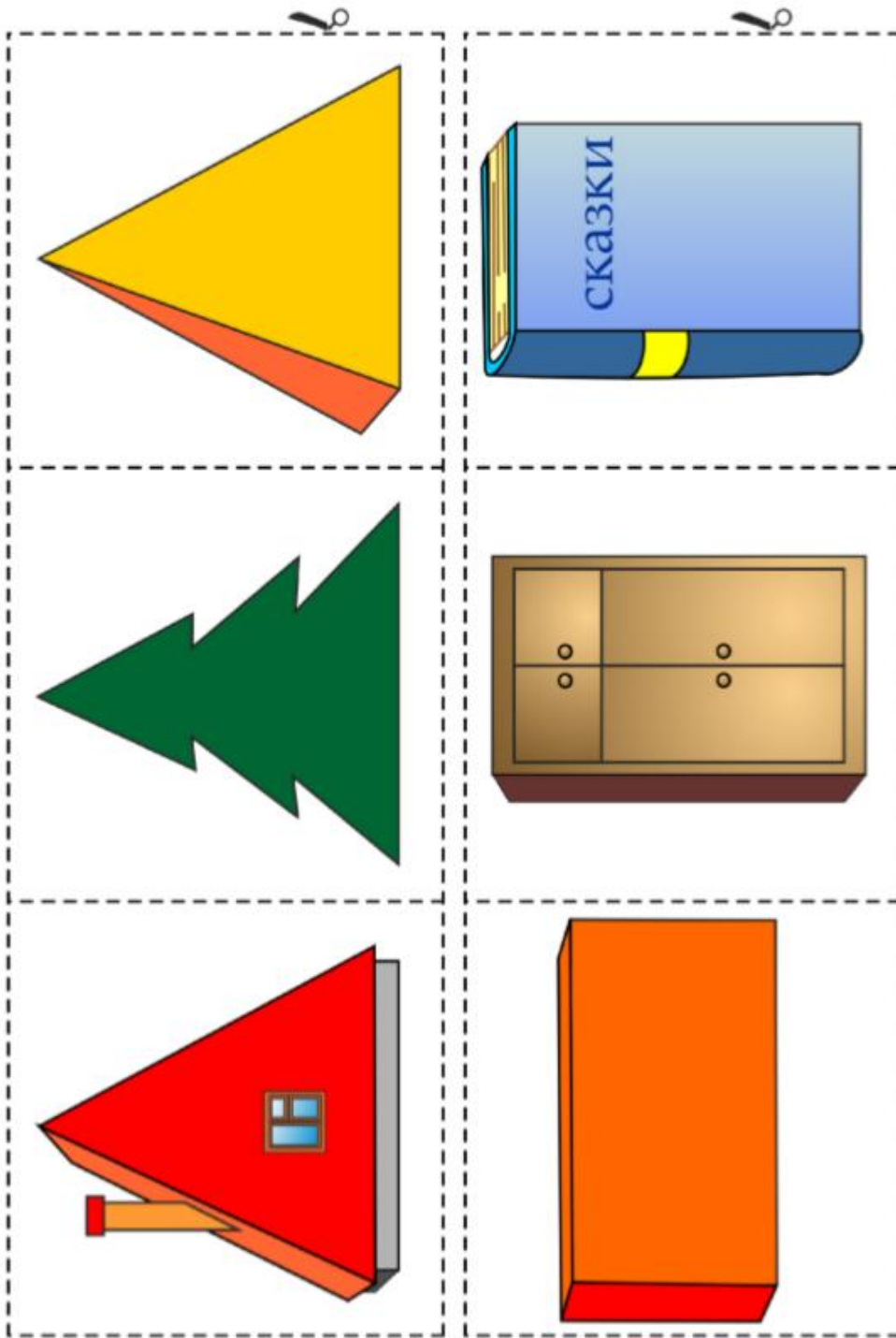


Рисунок 2.2

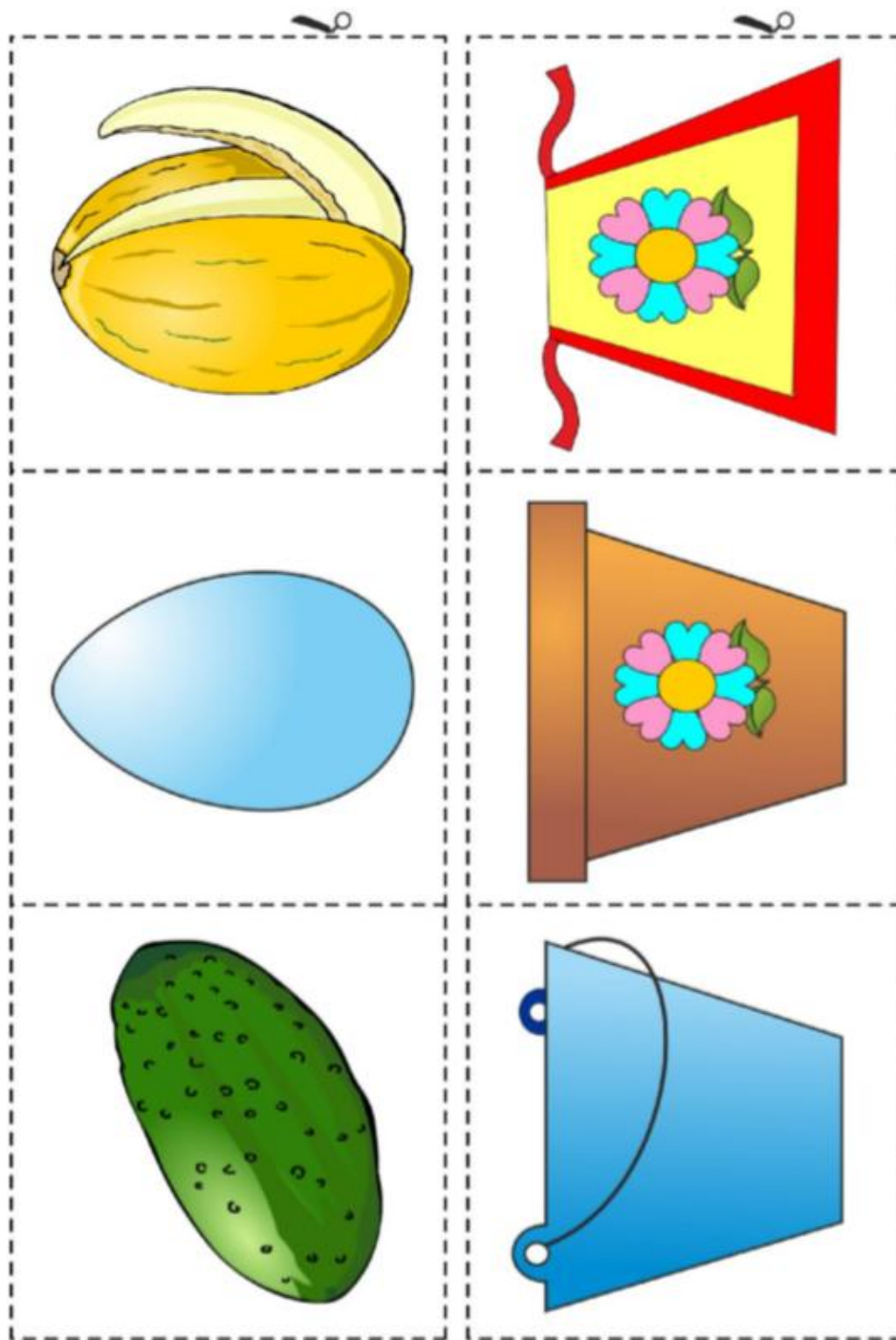


Рисунок 2.3

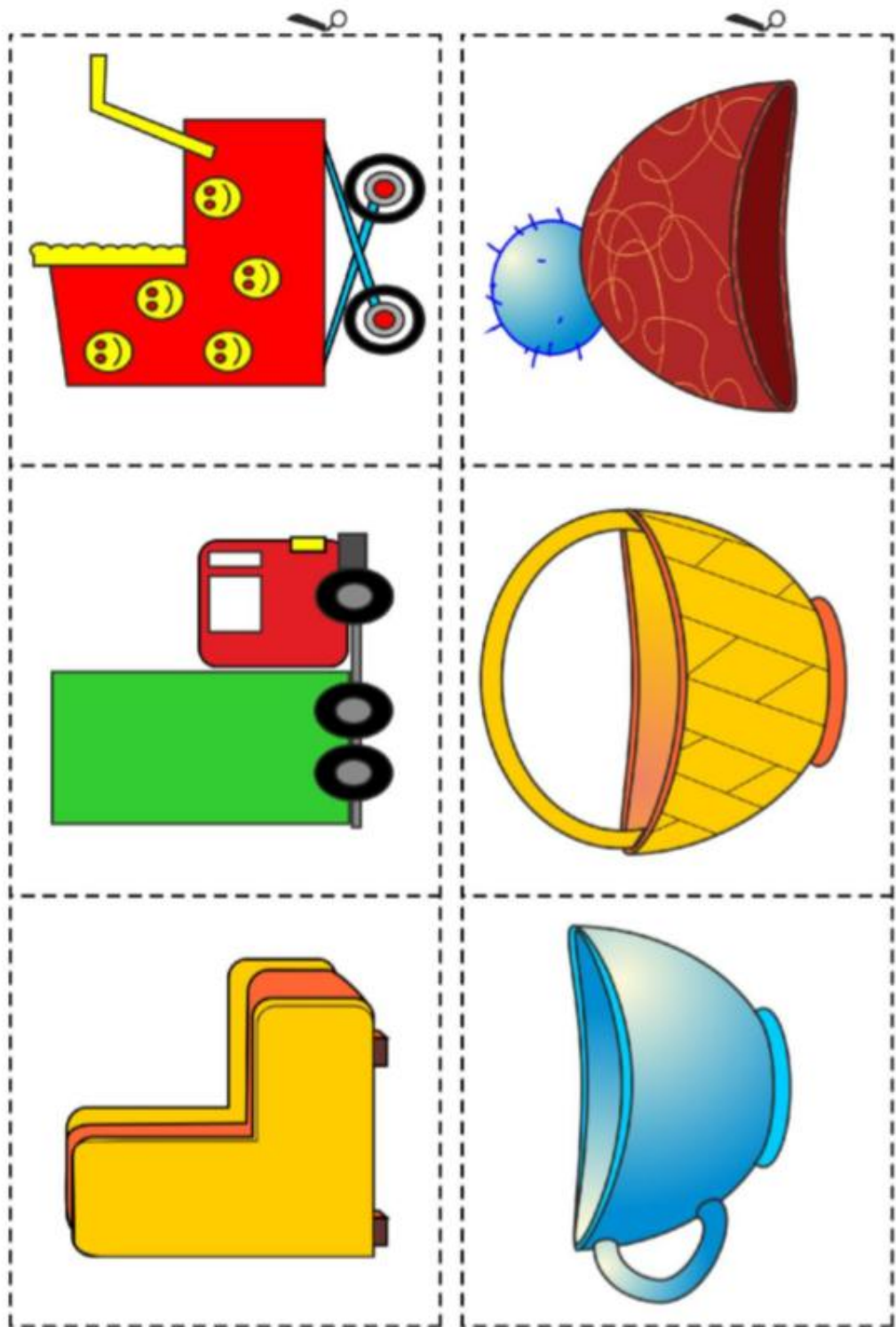


Рисунок 2.4

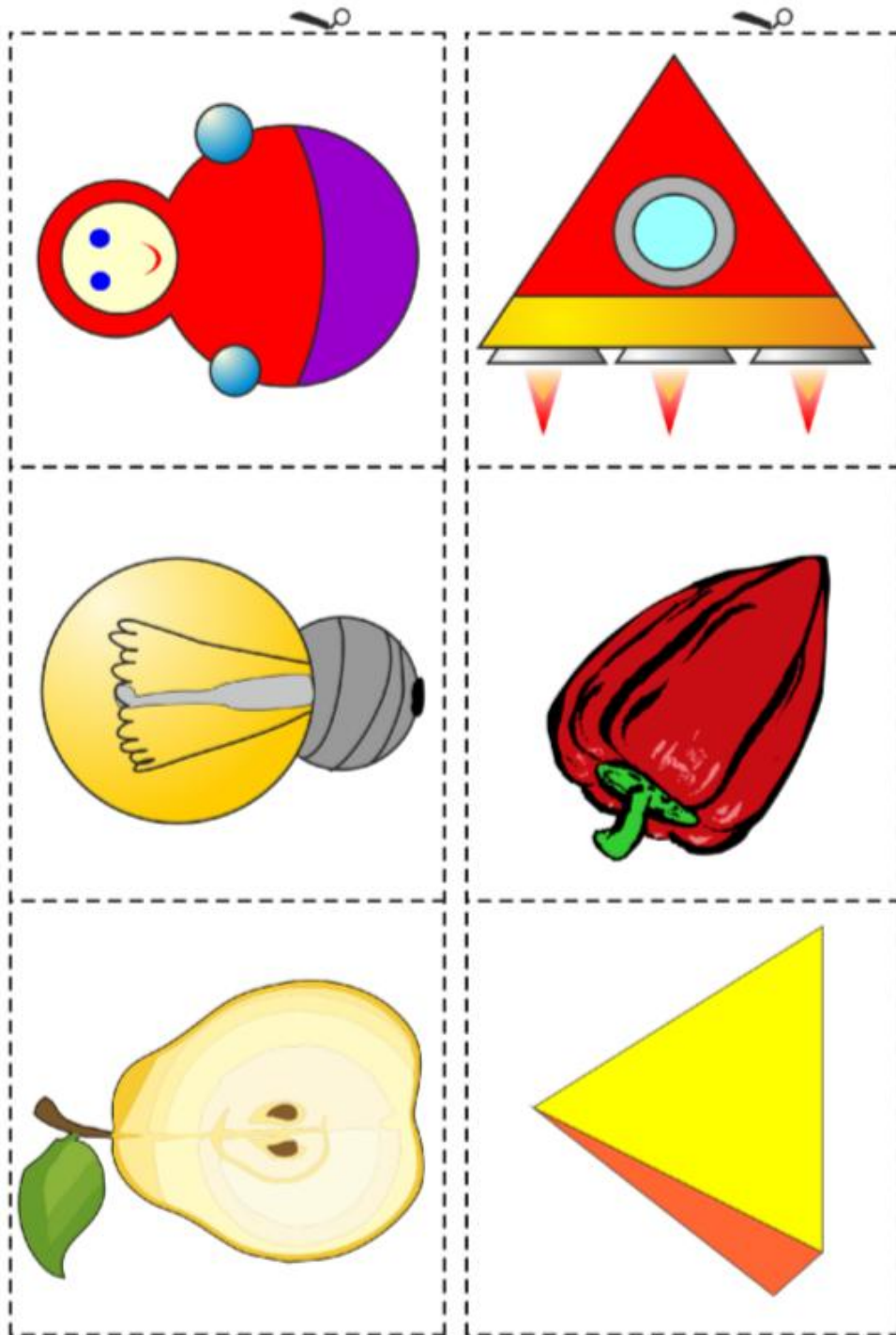


Рисунок 2.5

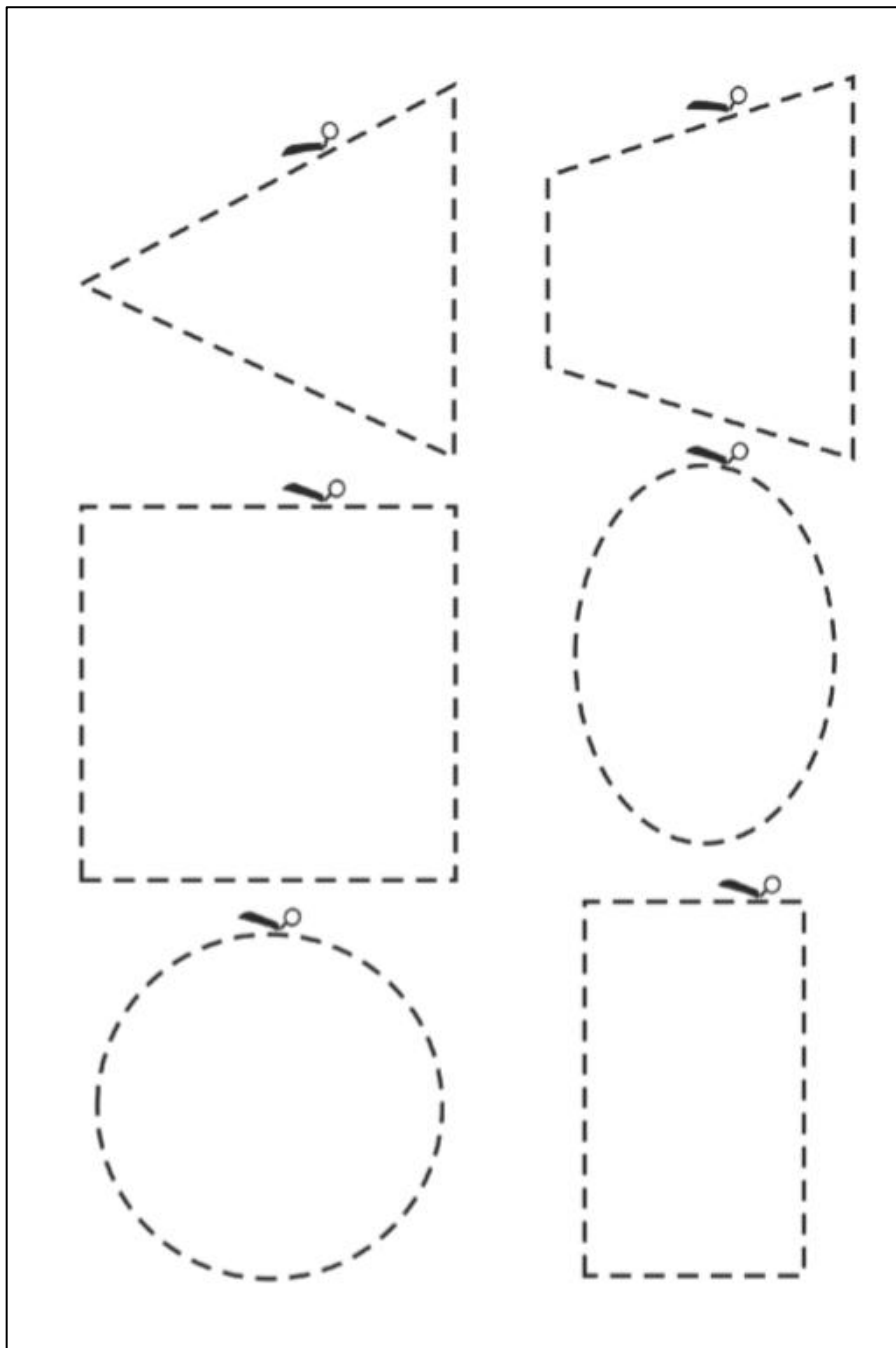


Рисунок 2.6

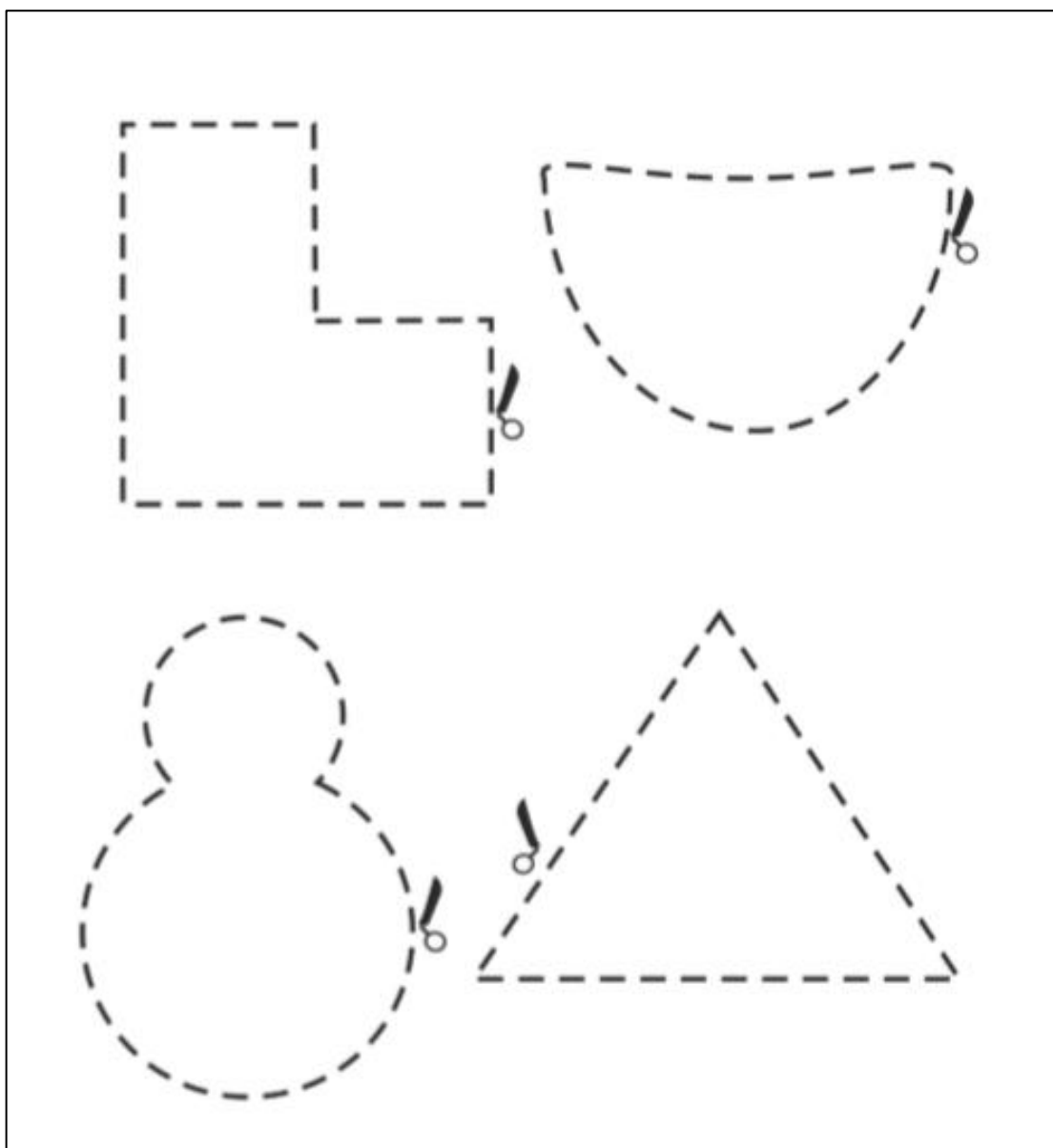


Рисунок 2.7

## Протокол фиксации результатов исследования по методике 2

### «Подбери фигуру к предмету»

Имя Ф. ребенка, возраст	№ серии	Характер выполнения задания	Виды и количество помощи	Баллы	Итоговая оценка
Дима Т. 7 лет	1	Понимает инструкцию, однако неверно соотносит предметные изображения с эталонами их форм, допускает ошибки	1, 2, 3	1,5	3,5
	2	Понимает инструкцию, однако неверно соотносит предметные изображения с эталонами их форм, допускает ошибки	1, 2, 3, 4	1,0	
	3	Не понимает инструкцию, нецеленаправленно манипулирует картинками	1, 2, 3, 4	1,0	
Матвей Е. 6 лет	1	Не понимает инструкцию, нецеленаправленно манипулирует картинками	1, 2, 3, 4	0	0
	2	Не понимает инструкцию, нецеленаправленно манипулирует картинками	1, 2, 3, 4	0	
	3	Не понимает инструкцию, не выполняет задание	1, 2, 3, 4	0	

Марина В. 6 лет	1	Понимает инструкцию, однако неверно соотносит предметные изображения с эталонами их форм, допускает ошибки	1, 2, 3, 4	1,0	1,0
	2	Не понимает инструкцию, нецеленаправленно манипулирует картинками	1, 2, 3, 4	0	
	3	Не понимает инструкцию, нецеленаправленно манипулирует картинками, наблюдаются ошибки в соотнесении предметов и эталонных фигур	1, 2, 3, 4	0	
Мария С. 6 лет	1	Понимает инструкцию, однако неверно соотносит предметные изображения с эталонами их форм, допускает ошибки	1, 2, 3, 4	1,0	2,0
	2	Понимает инструкцию, однако неверно соотносит предметные изображения с эталонами их форм, допускает ошибки	1, 2, 3, 4	1,0	
	3	Не понимает инструкцию, нецеленаправленно манипулирует картинками	1, 2, 3, 4	0	



Никита Н. 7 лет	1	Понимает инструкцию, однако неверно соотносит предметные изображения с эталонами их форм, допускает ошибки	1, 2, 3	1,5	3,5
	2	Понимает инструкцию, однако неверно соотносит предметные изображения с эталонами их форм, допускает ошибки	1, 2, 3, 4	1,0	
	3	Не понимает инструкцию, нецеленаправленно манипулирует картинками	1, 2, 3, 4	1,0	
Вероника А. 7 лет	1	Не понимает инструкцию, нецеленаправленно манипулирует картинками	1, 2, 3, 4	0	0
	2	Не понимает инструкцию, нецеленаправленно манипулирует картинками	1, 2, 3, 4	0	
	3	Не понимает инструкцию, не выполняет задание	1, 2, 3, 4	0	

### Методика 3. «Закрашивание фигур» (автор Л.Ф. Фатихова)

Методика предназначена для детей дошкольного возраста.

#### **Цель:**

- 1) выявление уровня и особенностей сформированности восприятия размера (понятия «большой – маленький»);
- 2) выявление способности к переносу действия в новые условия.

#### **Стимульный материал:**

Состоит из двух цветных карандашей и трех бланков на каждого испытуемого с изображением (см. Приложение 3):

- 1) большого и маленького круга;
- 2) большого и маленького квадратов;
- 3) маленького и большого треугольников.

#### **Ход исследования:**

Ребенку поочередно предъявляются бланки с заданием.

Сначала предъявляется бланк с изображением большого и маленького круга и дается инструкция: «Посмотри, на эти круги. Большой круг закрась красным цветом, а маленький – синим».

После того как ребенок завершил закрашивание первого бланка, ему предъявляется следующий бланк с изображением квадратов и инструкция: «А теперь также закрась эти квадраты».

Затем предоставляется бланк с треугольниками.

Таким образом, материал, которым оперирует испытуемый, изменяется от задания к заданию (вводятся новые геометрические формы), однако принцип их закрашивания остается прежним, что позволяет выявить возможности переноса действия на новый геометрический материал.

#### **Виды помощи:**

- б) Если ребенок не принимает задачу, поставленную экспериментатором, инструкция уточняется, например, «Найди сначала большой круг (квадрат,

треугольник) и закрась его вот этим, красным, карандашом (экспериментатор указывает на карандаш соответствующего цвета) ..., а теперь найди маленький круг и закрась его вот этим синим карандашом».

7) Если ребенок начинает неправильно закрашивать фигуры, экспериментатор останавливает ребенка и дает сигнал о неадекватности выполнения задания: «Неправильно, подумай еще».

8) Экспериментатор просит ребенка показать фигуру определенного размера: «Покажи большой круг, покажи маленький круг», затем снова повторяет первоначальную инструкцию.

9) В случае если ребенок не может показать разные по величине фигуры, экспериментатор показывает их сам, затем инструкция повторяется.

10) Если ребенок не может осуществить перенос действия на новый материал (закрасить бланк №№ 2 и 3) без развернутой инструкции, инструкция дается в развернутом виде, как при предоставлении бланка № 1.

Данные виды помощи при необходимости предлагаются во всех трех сериях.

### **Оценка результатов:**

3 балла – ребенок самостоятельно выполняет задание (закрашивает фигуры на всех трех бланках) в соответствии с инструкцией, может осуществить перенос действия на новый материал.

2 балла – ребенок выполняет задание в соответствии с инструкцией, но ему при закрашивании каждого бланка нужен повтор инструкции, т.е. затруднены возможности переноса, в связи с этим необходим вид помощи № 5.

1 балл – для правильного выполнения задания ребенку нужны дополнительные указания, подсказы (виды помощи №№ 1-4).

0 баллов – ребенок не способен к выполнению задания, даже в условиях представления помощи.

## Анализ результатов

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	3
Дошкольники с задержкой психического развития	1,5-2,5
Дошкольники с умственной отсталостью	0-2

**Нормально развивающиеся дошкольники** адекватно выполняют задание, осуществляют перенос действия на задание новой серии, удерживают внимание на выполнении задания в течение всех трех серий.

**Дошкольники с ЗПР** в целом понимают задание, однако затрудняются в удержании инструкции. Кроме того, при незнании цветов нуждаются в указании на карандаши соответствующих цветов (первый вид помощи). Кроме того, для успешного выполнения задания требуется повтор инструкции, но не в связи с трудностями переноса действия на новый материал (следующую серию), а в связи с нарушениями внимания и «соскальзывания» с задания. О низкой произвольности деятельности говорит желание дошкольников с ЗПР использовать карандаши тех цветов, которые не предусмотрены инструкцией. При затруднениях дошкольникам с ЗПР достаточно стимулирующей (второй вид) и направляющей (третий вид) помощи.

**Дошкольники с умственной отсталостью** обнаруживают трудности переноса действия в новые условия. Задание каждой последующей серии выполняют как новое. Для успешного выполнения задания нуждаются в четвертом и пятом видах помощи и в постоянном побуждении к действию. Часть дошкольников данной группы не способна выполнить задания даже в условиях предъявления больших доз помощи. Они не проявляют интереса к заданию, действуют неадекватно: не реагируют на инструкцию, играют карандашами, закрашивают не фигуры, а пространство бланка между фигурами, рисуют каракули.

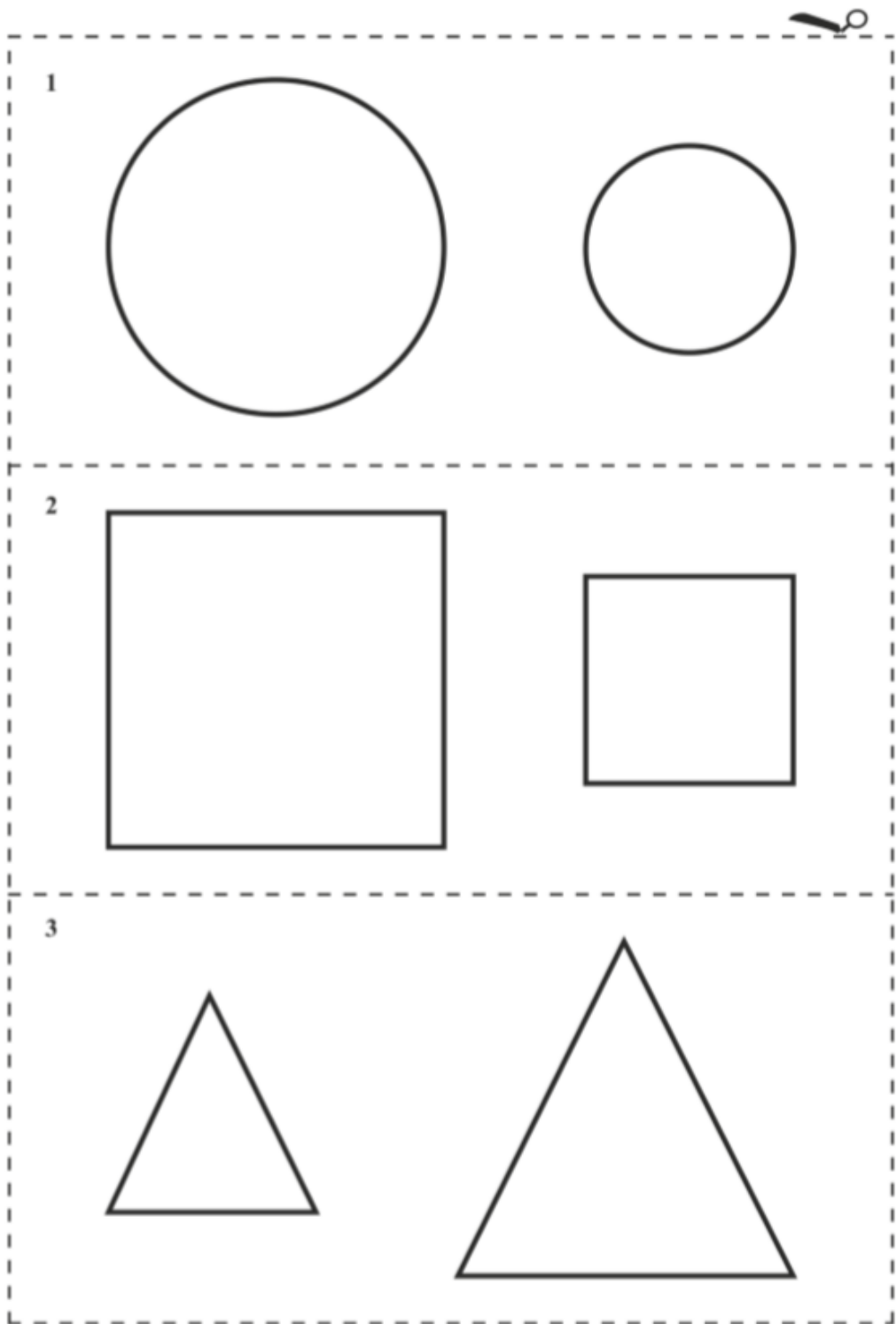


Рисунок 3.1

## Протокол фиксации результатов исследования по методике 3

### «Закрашивание фигур»

Имя Ф. ребенка, возраст	№ бланка	Характер деятельности ребенка	Виды и количество помощи	Баллы	Итоговая оценка
Дима Т. 7 лет	1	Для правильного выполнения задания ребенку нужны дополнительные указания, подсказы	1, 2, 3, 4	1	1
	2	Не смог выполнить задание, даже в условиях предоставления помощи	1, 2, 3, 4, 5	0	
	3	Не смог выполнить задание, даже в условиях предоставления помощи	1, 2, 3, 4, 5	0	
Матвей Е. 6 лет	1	Не смог выполнить задание, не проявляет интереса к заданию	1, 2, 3, 4	0	0
	2	Не смог выполнить задание, не проявляет интереса к заданию	1, 2, 3, 4, 5	0	
	3	Не смог выполнить задание, не проявляет интереса к заданию	1, 2, 3, 4, 5	0	
Марина В. 6 лет	1	Не смогла выполнить задание, не проявляет интереса к заданию, играет карандашами	1, 2, 3, 4, 5	0	0
	2	Не смогла выполнить задание, не проявляет интереса к заданию, играет карандашами	1, 2, 3, 4, 5	0	

	3	Не смогла выполнить задание, не проявляет интереса к заданию, играет карандашами	1, 2, 3, 4, 5	0	
Мария С. 6 лет	1	Не реагирует на инструкцию, карандашами закрашивает все пространство бланка	1, 2, 3, 4, 5	0	0
	2	Не реагирует на инструкцию, карандашами закрашивает все пространство бланка	1, 2, 3, 4, 5	0	
	3	Не реагирует на инструкцию, карандашами закрашивает все пространство бланка	1, 2, 3, 4, 5	0	
Никита Н. 7 лет	1	Для правильного выполнения задания ребенку нужны дополнительные указания, подсказы	1, 2, 3, 4	1	1
	2	Не смог выполнить задание, даже в условиях предоставления помощи	1, 2, 3, 4, 5	0	
	3	Не смог выполнить задание, даже в условиях предоставления помощи	1, 2, 3, 4, 5	0	
Вероника А. 7 лет	1	Не смогла выполнить задание, не проявляет интереса к заданию, играет карандашами	1, 2, 3, 4, 5	0	0
	2	Не смогла выполнить задание, не проявляет интереса к заданию, играет карандашами	1, 2, 3, 4, 5	0	

	3	Не смогла выполнить задание, не проявляет интереса к заданию, играет карандашами	1, 2, 3, 4, 5	0	
--	---	--	---------------	---	--



## Приложение 4

### Протокол фиксации общих результатов исследования по уровню выполнения заданий

№ методики	Наименование методики	Балл по методике	Уровень выполнения задания	Количество во человек	Баллы при выполнении задания					
					Дима Т.	Матвей Е.	Марина В.	Мария С.	Никита Н.	Вероника А.
1	«Раскрась предметы»	2,0	Высокий	0						
		1,0	Средний	2	1,0				1,0	
		0	Низкий	4		0	0	0		0
2	«Подбери фигуру к предмету»	4,0-4,5	Высокий	0						
		3,0-3,5	Средний	2	3,5				3,5	
		0-2,0	Низкий	4		0	1,0	2,0		0
4	«Закрашивание фигур»	2,0	Высокий	0						
		1,0	Средний	2	1,0				1,0	
		0	Низкий			0	0	0		0
<b>Всего баллов</b>					<b>5,5</b>	<b>0</b>	<b>1,0</b>	<b>2,0</b>	<b>5,5</b>	<b>0</b>