



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное**  
**учреждение высшего образования**  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
**(ФГБОУ ВО «ЮрГГПУ»)**

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

**Коррекционная работа по развитию зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта**

**Выпускная квалификационная работа по направлению**  
**44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»**

Выполнила:  
студентка группы ОФ-406/102-4-1  
Казакова Екатерина Александровна

Проверка на объём заимствований:  
\_\_\_\_\_ % авторского текста

Научный руководитель:  
ст. преподаватель кафедры СППиПМ  
Плотникова Елена Вячеславовна

Работа \_\_\_\_\_ к защите  
рекомендуется/не рекомендуется

«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.  
зав. кафедрой СППиПМ  
к.п.н., доцент Дружинина Л.А.

**Челябинск**  
**2017**

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	6
1.1. Понятие «зрительное восприятие» в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2. Развитие зрительного восприятия в онтогенезе.....	15
1.3. Особенности развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста.....	19
Выводы по первой главе.....	22
ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	23
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	23
2.2. Особенности развития зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта.....	35
Выводы по второй главе.....	41
ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА.....	43
3.1. Методики изучения зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	43
3.2. Состояние зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	47
3.3. Коррекционная работа по развитию зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	80

## ВВЕДЕНИЕ

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития способностей детей, усвоения их знаний и умений. Дошкольное обучение и воспитание – это традиционное и развитое направление педагогики (Е.О. Смирнова). Дошкольный возраст ребёнка наиболее продуктивен для его психического развития. К началу дошкольного периода у него ... ощущения, непроизвольное внимание, активная речь, предметное восприятие и др. В процессе предметной деятельности у него накапливается опыт, пополняется словарный запас и формируется понимание обращенной речи. Благодаря своим достижениям дошкольник начинает активно осваивать окружающий мир, и в процессе этого освоения формируется его восприятие.

В этом возрасте для ребёнка характерны и другие формы деятельности, помимо игровой, такие как: рисование, лепка, конструирование, восприятие сказок и рассказов, просмотр фильмов, спортивные занятия, прослушивание музыки, прогулки и т.д., ведь под влиянием разнообразной деятельности ребёнка, развивается его восприятие.

*Зрительное восприятие* – это познавательный процесс дошкольного возраста, который выполняет объединяющую функцию – объединяет свойства предметов в целый образ предмета, посредством зрительного анализатора. Также в совместной согласованной работе объединяет все познавательные процессы по переработке и получению информации, весь полученный опыт об окружающем мире.

*Актуальность* данной работы в том, что значение зрительного восприятия в жизни детей дошкольного возраста очень велико, так как оно является фундаментом для развития высших психических функций – мышления, развития речи, внимания, памяти, воображения. В

дошкольном возрасте эти процессы занимают ведущие позиции, особенно логическое мышление, и в дальнейшем развитии восприятие будет выполнять обслуживающую функцию. Хорошо развитое восприятие может проявляться в виде наблюдательности ребенка, его способности подмечать особенности предметов и явлений, детали, черточки, которые не подметит взрослый. В процессе обучения зрительное восприятие будет совершенствоваться, и оттачиваться в согласованной работе с мышлением, воображением и речью.

Говоря о детях с нарушением интеллекта (Умственная отсталость – УО), умственная отсталость – это стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер, обусловленное органическим поражением коры головного мозга, которое имеет диффузный характер.

Процесс познания мира ребенком начинается и происходит в течение всей жизни благодаря ощущениям и восприятию. Данные процессы представляют собой отражение окружающей действительности, информация о которой поступает к нам через органы чувств. У умственно отсталых детей в несколько раз чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников, наблюдаются нарушения органов слуха и зрения. Это часто приводит к появлению недостатков их восприятия, поэму нужно обратить внимание на развитие восприятия у данной категории детей.

*Объект исследования:* процесс зрительного восприятия детей дошкольного возраста.

*Предмет исследования:* особенности зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

*Цель исследования:* проанализировать особенности зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением

интеллекта и прописать перспективный план по развитию зрительного восприятия данной категории детей.

*Задачи исследования:*

1. Проанализировать теоретические аспекты методов диагностики зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста;
2. Выявить особенности зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.
3. Разработать перспективный план для коррекционной работы по развитию зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

*Методы исследования:*

- ✓ Изучение теоретических источников – психолого-педагогической и медицинской литературы;
- ✓ Синтез теоретического материала по проблеме исследования;
- ✓ Констатирующий эксперимент;
- ✓ Выделение и анализ имеющихся методик для разработки коррекционной работы по развитию зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;
- ✓ Разработка перспективного плана.

*База исследования:* Центр помощи детям «Дом особенных детей»  
г. Челябинск, ул. Коммунальная 26

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 1.1. Понятие «зрительное восприятие» в психолого-педагогической литературе

Известный психолог Выготский Л.С. описывает *восприятие* как: «целостное отражение в коре головного мозга предметов и ситуаций, возникающем при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств». Восприятие – зеркальное отражение мозгом человека окружающей действительности, находящейся перед его глазами или того, что слышит его ухо, – сложный, активный психический процесс, активная деятельность анализаторов и мыслительной деятельности.

"Восприятие – отражение предметов и явлений в целостном виде в результате осознания их отличительных признаков". Восприятие осуществляется посредством действия и связано с обследованием воспринимаемого объекта, с построением его образа [7].

Сложный, системный, многоуровневый процесс восприятия – выполняет отражательную и регулятивную функции в поведении ребенка. Часто восприятие рассматривается как процесс формирования субъективного образа предмета или явления, непосредственно воздействующего на органы чувств, и как сам этот образ, и как система действий, направленных на ознакомление с предметом, воздействующим на анализаторы человека (Рузская А.Г., 2001).

Процесс развития восприятия в дошкольном возрасте был детально исследован и описан Венгером Л. А.: "Во время перехода от раннего к дошкольному возрасту (от 3 до 7 лет) под влиянием продуктивной, конструкторской и художественной деятельности у ребенка складываются сложные виды перцептивной аналитико-

синтетической деятельности, в частности способность мысленно расчленять видимый предмет на части и затем объединять их в единое целое, прежде чем подобного рода операции будут выполнены в практическом плане. Новое содержание приобретают и перцептивные образы, относящиеся к форме предметов. Помимо контура выделяется и структура предметов, пространственные особенности и соотношения его частей" [9].

Основной объем информации об окружающем мире человек получает через зрительный анализатор. Зрительное восприятие играет огромную роль в психическом развитии ребенка, в формировании представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Зрительное восприятие – это сложная работа, в процессе которой осуществляется анализ большого количества раздражителей, действующих на глаз. Чем совершеннее зрительное восприятие, тем разнообразнее ощущения по качеству и силе, а значит, тем полнее, точнее и более дифференцированно они отражают раздражители.

Зрительное восприятие – комплексный процесс, включающий различные структурные компоненты: произвольность, целенаправленность, зрительно-моторные координации, навыки зрительного обследования, аналитико-синтетическую деятельность зрительного анализатора, объем, константность восприятия [39].

*Избирательность* восприятия проявляется в преимущественном выделении определенных объектов и явлений среди их многообразия. Избирательность связана с направленностью личности, зависит от мотивации, установок, интересов, эмоционально-волевой сферы и внимания ребенка.

Формирование *предметности* восприятия осуществляется в процессе предметно-практической деятельности ребенка. Когда ребенок ощупывает рукой и осматривает объект, совершая при этом

движения глаз, происходит формирование предметности восприятия на основе тактильно-моторного и зрительного взаимодействия.

*Целостность* восприятия складывается на основе обобщения знаний об отдельных свойствах и качествах предмета, получаемых в виде различных ощущений: зависимость целостности восприятия от процесса сенсорного развития ребенка. Связь целостности восприятия с механизмами памяти (сличение образа с эталоном), мышлением (операции анализа, синтеза). Умение использовать знания общих свойств объекта в процессе восприятия одного из них, связь с целостностью восприятия, а также с взаимосвязанной деятельностью анализаторов, включает в себя *структурность*, *детальность* зрительного восприятия. Относительное постоянство воспринимаемых характеристик объекта, зависимость изменения облика объекта от многообразия условий их появления (удаленность от глаз; уровень освещенности; местоположение и т.д.) – важное свойство восприятия, *константность*. Такой структурный компонент зрительного восприятия, как *обобщенность* устанавливает взаимосвязь с мыслительными операциями (сравнение, обобщение, анализ, синтез), что необходимо ребенку, для того, чтобы правильно ориентироваться в окружающем мире; важно воспринимать не только каждый отдельный предмет, но и ситуацию, комплекс каких-то предметов в целом.

Предметность, целостность, структурность, константность, обобщенность не являются изначальными свойствами, а возникают в процессе формирования зрительных образов в онтогенезе.

Как мы говорили ранее, восприятие – это ведущий процесс познавательного развития детей дошкольного возраста, выполняющий объединяющую функцию:

- объединяет свойства предметов в его целостный образ;
- объединяет все познавательные процессы в совместной



согласованной работе по переработке и получению информации;

- объединяет весь полученный опыт человека об окружающем мире в форме представлений и образов предметов, и формирует целостную картину мира.

Сущность процесса зрительного восприятия заключается в том, что оно обеспечивает получение и первичную переработку информации из внешнего мира: узнавание и различение отдельных свойств предметов, самих предметов, их особенностей и назначения. Восприятие помогает отличить один предмет от других, выделить какие-то предметы или явления из ряда других похожих или не похожих на него [43].

Ребёнок рождается на свет с готовыми органами чувств: у него есть глаза, уши, его кожа обладает чувствительностью, позволяющей осязать предметы, и т.п. Это лишь предпосылки для восприятия окружающего мира. Чтобы правильно ориентироваться в окружающем мире, важно воспринимать не только каждый отдельный предмет (стол, цветок, радугу), но и ситуацию, комплекс каких-то предметов в целом (игровую комнату, картину, звучащую мелодию). Объединить отдельные свойства предметов и создать целостный образ помогает восприятие - процесс отражения человеком предметов и явлений окружающего мира при их непосредственном воздействии на органы чувств. Восприятие даже какого-нибудь простого предмета очень сложный процесс, который включает работу сенсорных (чувствительных), двигательных и речевых механизмов [40].

Восприятие цвета отличается от восприятия формы и величины тем, что это свойство не может быть выделено практически, путем проб и ошибок. Цвет нужно обязательно увидеть, т.е. при восприятии цвета можно пользоваться только зрительной, перцептивной

ориентировкой.

Развитие восприятия идёт путём формирования перцептивных действий, т.е. структурных единиц процесса восприятия у человека. Перцептивное действие обеспечивает сознательное выделение каких-либо свойств и преобразование сенсорной информации, приводящее к созданию образа, адекватному предметному миру. Перцептивное действие тесно связано с предметным действием [47].

Развитие перцептивных действий сопровождается значительным сокращением моторных компонентов, в результате чего процесс восприятия внешне приобретает форму одномоментного акта "усмотрения". В развитии восприятия перцептивные действия являются действиями обследования и сопоставления объектов с общественно выработанными мерками - сенсорными эталонами [6].

Система эталонов включает в себя: основные цвета спектра (красный, оранжевый, жёлтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, белый и черный), пять фигур (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник и овал), три разновидности величины (большой, средний и маленький).

Восприятие опирается не только на ощущения, которые каждое мгновение позволяют чувствовать окружающий мир, но и на предыдущий опыт растущего человека.

Таким образом, развитие у ребёнка процессов восприятия и представлений о предметах и явлениях окружающего мира ведёт за собой сенсорное развитие, которое предполагает усвоение детьми сенсорных эталонов. Овладев такого рода системой, ребёнок получает набор мерок, эталонов, с которыми он может сопоставить любое вновь воспринятое качество и дать ему надлежащее определение.

Дети уже первых недель и месяцев жизни способны довольно тонко различать предметы разного *цвета, формы и величины*.

В первые годы жизни (до 3,5 – 5 лет) запоминание названий *цвета* протекает у большинства детей чрезвычайно медленно и со значительными трудностями. Индивидуальные различия в скорости усвоения названий цвета, так же как и формы предметов, зависят в значительной степени от влияния окружающей среды, от ассоциативных связей из личного опыта ребенка.

Усвоение названий сенсорных свойств предметов (цвет, форма, величина) детьми раннего возраста существенно ускоряется, если вместо общепринятых слов, обозначающих эти свойства, применяются их «опредмеченные» наименования. Абстрактные слова для детей заменяются названиями конкретных предметов, имеющих постоянную характеристику. Для ребенка третьего года жизни не прослеживается взаимосвязь между цветом предмета и названием цвета. Полное слияние слов-названий цвета с их конкретным содержанием у детей происходит только к пяти годам [29].

В детский период активно развивается *цветоразличение*: повышается его точность и тонкость. Исследование, проведенное З.М. Истоминой, показало, что уже к двум годам нормально развивающиеся дети при непосредственном восприятии хорошо различают четыре основных цвета – красный, синий, зелёный, желтый. Дифференциация же промежуточных фонов – оранжевого, голубого и фиолетового вызывает у них трудности [24].

Даже трёхлетние дошкольники во многих случаях по желтому образцу подбирают только жёлтые объекты, а по оранжевому - и оранжевые, и желтые; по синему образцу подбирают только синие, по голубому - и голубые, и синие; к фиолетовому же цвету, дети относят, как и фиолетовые, так и синие объекты. Особенно ярко это обнаруживается в случае, если образец сначала показывают, а затем прячут и выбор надо производить по памяти. Эти факты нельзя

объяснить тем, что дети не различают между собой желтый и оранжевый, синий и голубой цвета, плохо различают фиолетовый. По образцу знакомого цвета выбор производится правильно, по образцу малознакомого - ошибочно. Причина заключается в том, что, получив, например желтый образец, дети сразу же относят его с имеющимся у них эталоном и узнают как желтый. После этого они отбирают жёлтые объекты, а остальные без детального обследования их цвета просто отбрасывают, как «не такие». Оранжевый образец ставит ребёнка в затруднительное положение. У него нет представления о данном цвете, и он использует вместо него наиболее подходящий из имеющихся эталонов - жёлтый. Поэтому ребёнок выбирает и совпадающие с образцом оранжевые и не совпадающие с ним, но совпадающие со знакомым эталоном жёлтые объекты [6].

Совместно с развитием цветоразличения проходит и процесс усвоения *формы*. Эталонами формы принято считать геометрические фигуры. Усвоение эталонов формы предполагает умение узнавать соответствующую форму, называть её, действовать с нею, а не производить её анализ с точки зрения количества и величины углов, сторон и т.д.

В возрасте двух-трёх лет ребёнку ещё очень трудно определить форму зрительно. Сначала он делает это недостаточно, проверяя с помощью примеривания. Лишь на основе использования способов проб и примеривания в самых разных ситуациях и на самых разных объектах у ребёнка возникает полноценное зрительное восприятие формы, умение определять форму предмета и соотносить её с формами других предметов.

В пять лет ребёнок уже дифференцирует и называет пять основных фигур – квадрат, треугольник, круг, прямоугольник и овал; в шесть лет это прослеживается и для более сложных в восприятии

фигур: трапеции, ромба и пятиугольника. Кроме того, в возрасте от шести лет дети довольно хорошо различают по форме и оречевляют название следующих геометрических тел: конус, цилиндр, шар, куб, треугольная призма [3].

На зрительное восприятие формы предмета влияют величина предмета, расстояние до глаз, освещенность, контраст между яркостью объекта и фона. Познание формы предполагает активизацию смыслового восприятия, формирование представлений и развитие мышления [48].

Овладение эталонами *величины* происходит несколько труднее, чем эталонами цвета и формы. Величина не имеет «абсолютного» значения, поэтому её определение производится посредством условных мер. Усвоение этих мер довольно сложная задача, требующая определённой математической подготовки, поэтому осваивают её дошкольники с трудом. Однако для восприятия, использование такой метрической системы вовсе не обязательно. Предмет может оцениваться как «большой» по сравнению с другим предметом, который в этом случае является «маленьким». Таким образом, в качестве эталонов величины выступают представления об отношениях по величине между предметами. Эти представления могут обозначаться словами, указывающими на место предмета в ряду других («большой», «маленький», «самый маленький»). Также можно отнести и к другим параметрам величины: высоте, длине, ширине [6].

В три-четыре года ребёнок в норме уже умеет соотносить предметы по длине, высоте и ширине. В пять - семь лет он может сравнить как минимум два - три и даже большее количество предметов, образующих ряд убывающих или возрастающих величин. В этом же возрасте ребёнок успешно составляет сериационные ряды, ориентируясь на размер предмета; учится сравнивать предметы по

длине (длинный – короткий, длиннее – короче); по ширине (широкий – узкий, шире – уже); по высоте (высокий – низкий, выше – ниже) [18].

Важным условием для восприятия величины предметов является возможность одновременного обозрения их. Способность охватить взором предмет зависит от границ поля зрения ребенка, размера предмета и расстояния, с которого объект рассматривается.

На протяжении дошкольного детства характер сенсорного познания меняется: от манипуляции с предметами ребенок постепенно переходит к ознакомлению с ним на основе зрения, осязания, а также «зрительного ощупывания» [5].

## 1.2. Развитие зрительного восприятия в онтогенезе

В соответствии с концепцией Выготского Л.С. (1960) онтогенез восприятия – системный процесс, который осуществляется только на основе сочетания органического созревания и обучения. На низшей генетической ступени онтогенеза складываются межфункциональные отношения между восприятием и памятью (перцептивно-мнемические системы), что позволяет вносить коррективы в процесс формирования образов на основе прошлого опыта. На высшей генетической ступени, в подростковом возрасте, происходит соединение восприятия с понятийным мышлением, обеспечивающее его осмысленность и категориальность. Новые качественные особенности восприятия возникают только при его взаимодействии с другими психическими функциями.

В онтогенезе формируется сенсорно-перцептивная организация ребенка, связывающая в единую функциональную систему разные органы чувств. Ведущую роль в этой системе играет зрительный анализатор.

Онтогенетическое развитие зрительного восприятия связано не только с созреванием анатомо-физиологической организации зрительного анализатора, но также с содержанием деятельности, в процессе которой оно реализуется [7].

Зрение начинает активно развиваться в самом начале жизни. У месячного ребенка при нормальном развитии мы можем зафиксировать следящие движения глаз за предметом. Сначала такие движения осуществляются в горизонтальной плоскости, позже появляется слежение по вертикали, и к двухмесячному возрасту отмечаются элементарные криволинейные движения глаз (например, круговые). Зрительное сосредоточение, то есть способность фиксировать взор на предмете, появляется при нормальном развитии на втором месяце

жизни, а к концу этого периода ребенок может самостоятельно переводить взгляд с одного предмета на другой.

Со второго месяца жизни у ребенка отмечается способность к различению простейших цветов, а на третьем-четвертом месяцах – формы предметов. В две недели у младенца, вероятно, уже сформировался единый образ лица и голоса матери. На втором месяце жизни младенец особым образом реагирует на людей, выделяя и отличая их от окружающих предметов. До 3-4-месячного возраста ребенок, по-видимому, в состоянии хранить образ воспринятого предмета не более одной секунды.

После 3-4 месяцев время сохранения образа увеличивается, ребенок приобретает способность узнавать лицо и голос матери в любое время дня. В возрасте около восьми месяцев ребенок проявляет состояние видимого беспокойства, когда в поле его зрения оказывается лицо незнакомого человека или когда он сам попадает в незнакомую обстановку.

В 8-12 месяцев он выделяет предметы в зрительном поле, причем узнает их не только в целом, но и по отдельным частям. Они способны сосредотачивать свое внимание на деталях рассматриваемых изображений; выделять в них контуры, контрасты, простые формы; переходить от горизонтальных к вертикальным элементам рисунка. В это время начинается активный поиск предметов, внезапно исчезнувших из поля зрения, что свидетельствует о том, что ребенок сохраняет образ предмета в долговременной памяти, надолго выделяет его из ситуации и соотносит с ней, то есть фиксирует объективные связи, существующие между предметами.

Особенности развития зрительного восприятия от рождения ребенка до года:

- ✓ реакция на свет;



- ✓ формирование прослеживающих движений глаз;
- ✓ формирование зрительного сосредоточения;
- ✓ фиксация предмета;
- ✓ формирование цветовосприятия;
- ✓ фиксация предмета двумя глазами (бинокулярная фиксация);
- ✓ зрительное восприятие формы и величины.

Приблизительно с годовалого возраста начинается процесс активного познания ребенком окружающего мира на базе экспериментирования, в ходе которого ребенок пытается выявить скрытые свойства предмета. От 1 года до 2 лет ребенок пользуется различными вариантами выполнения одного и того же действия, демонстрируя способность к научению. При восприятии предметов дети вначале ориентируются на форму, а затем на их величину и только позднее – на цвет. Последнее происходит в возрасте около 2 лет.

На третьем году жизни ребенок может различать простейшие формы: круг, овал, квадрат, треугольник, прямоугольник, многоугольник, а также все основные цвета спектра (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый). Во время перехода от раннего к дошкольному возрасту у ребенка складываются сложные виды перцептивной аналитической и синтетической деятельности. В частности, в данном возрасте появляется способность мысленно расчленять виденные предметы на части, а затем объединять их в единое целое. Особенности развития зрительного восприятия от года до трех лет: взаимосвязь с развитием предметной деятельности и речью; узнавание предметов по форме и величине в процессе их хватания и манипулирования с ними; переход к зрительной ориентировке.

Отличительные черты развития зрительного восприятия ребенка

дошкольного возраста:

- усвоение систем сенсорных эталонов (форма, цвет, величина, ориентировка в пространстве и т.п.);
- выделение свойств и отношений объектов с помощью перцептивных действий;
- обобщение на базе выделенного качества, определение места предмета или же признака в ряду других;
- пространственная ориентировка на основе пространственных свойств и отношений вещей;
- становление целостного восприятия.

В возрасте 6-7 лет формируются механизмы опознания целостных образов, и этот возраст рассматривается как сензитивный период в формировании системной организации зрительного восприятия. В возрасте 9-10 лет усиливается межцентральная интеграция проекционной и заднеассоциативных областей коры, что сопровождается усложнением механизмов обработки зрительной информации [6].

### **1.3. Особенности развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста**

Когда ребёнок впервые видит перед собой предмет, он пытается извлечь всю информацию из этого предмета, посредством практических действий с ним. В дальнейшем эти действия начинают сочетаться с действиями восприятия. Дети четырёх лет уже начинают рассматривать предмет, но делают это непоследовательно и не систематически, часто переходя к манипулированию. При описании предмета, они называют только отдельные части и признаки предмета, не связывая их между собой.

К пяти-шести годам ребёнка процесс зрительного восприятия совершенствуется, полное представление о предмете даётся ему организованно и эффективно.

У детей старшего дошкольного возраста появляется стремление более планомерно обследовать и описывать предмет. Рассматривая предмет, они вертят его в руках, ощупывают, обращая внимание на наиболее заметные особенности. К семи годам дети могут систематически планомерно рассматривать предметы. Им уже не нужно действовать с предметом, они вполне успешно описывают его свойства благодаря зрительному восприятию.

В этом возрасте у детей складываются представления об отдельных измерениях величины: длине, ширине, высоте, а также о пространственных отношениях между предметами. Они начинают обозначать, как предметы располагаются относительно друг друга (за, перед, сверху, снизу, между, слева, справа и т.п.). Важно, чтобы дети овладели глазомерными действиями: дошкольники овладевают умением соизмерять ширину, длину, высоту, форму, объем предметов с помощью зрительного анализатора. После этого они переходят к решению задач на

глаз. Развитие этих способностей тесно связано с развитием речи, а также с обучением детей рисованию, лепке, конструированию, то есть продуктивным видам деятельности. Продуктивная деятельность предполагает умение ребенка не только воспринимать, но и воспроизводить особенности цвета, формы, величины предметов, их расположение относительно друг друга в рисунках и поделках. Для этого важно не только усвоение сенсорных эталонов, но и развитие уникальных в своем роде действий зрительного восприятия.

Дети среднего и старшего дошкольного возраста проявляют интересы к формам предметов. Они пробуют установить, на что похож предмет и чем он отличается от имеющегося у него представления о разных формах. Определенное, характерное для детей раннего и младшего дошкольного возраста, заменяется уподоблением (квадрат – "как кармашек", "как калитка"; овал – "как огурчик", "как яичко" и т.п.).

Старший дошкольник не только различает цвета, формы, величину предметов и их положение в пространстве, но может правильно назвать предлагаемые цвета и формы предметов, правильно соотнести предметы по величине. Он может также изобразить простейшие формы и раскрасить их в заданный цвет.

Дети в состоянии, воспринимая абстрактные образы, какими являются письменные знаки (буквы), объединять их в более сложное абстрактное образование, каким является слово, и придавать этому слову конкретное смысловое значение. Причем на первых этапах обучения письму и чтению данную операцию ребенок выполняет с большим затруднением, но постепенно приобретает определенный опыт, и письменная речь уже не вызывает у него таких сложностей, хотя по-прежнему является одним из самых сложных видов психической деятельности. Это связано еще и с тем, что одновременно у ребенка происходит развитие и других познавательных процессов.

Ребенок к 6 годам хорошо понимает, что картина или рисунок есть отображение действительности. Поэтому он пытается соотнести картины и рисунки с действительностью, увидеть то, что в них изображено. Рассматривая рисунок, копию картины или саму картину, ребенок не воспринимает используемую художником многоцветную палитру как грязь, он знает, что мир состоит из бесконечного числа сверкающих красок. Ребенок уже умеет правильно оценивать перспективное изображение, так как ему известно, что один и тот же предмет, расположенный далеко, выглядит на рисунке маленьким, а близко - гораздо больше. Поэтому он пристально всматривается, соотносит изображения одних предметов с другими [6].

## **Выводы по первой главе**

Восприятие - очень сложный, системный, многоуровневый процесс, выполняющий отражательную, регулятивную функции в поведении ребенка. Восприятие рассматривается и как процесс формирования субъективного образа предмета или явления, непосредственно воздействующего на органы чувств, и как сам этот образ, и как система действий, направленных на ознакомление с предметом, воздействующим на анализаторы человека (А.Г. Рузская, 2001).

Сенсорное развитие - это развитие у ребёнка процессов восприятия и представлений о предметах и явлениях окружающего мира.

Зрительное восприятие играет огромную роль в психическом развитии ребенка, в формировании представлений о предметах и явлениях окружающего мира.

Период дошкольного детства является периодом интенсивного сенсорного развития ребёнка, когда совершенствуется его ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени. Воспринимая предметы и действуя с ними, ребёнок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др. При восприятии музыки он учится следить за мелодией, выделять отношения звуков по высоте, улавливать ритмический рисунок, при восприятии речи - слышать тончайшие различия в произношении сходных звуков.

Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны - усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми действиями, позволяющими более полно и расчленено воспринимать окружающий мир. Сенсорное воспитание имеет большое значение для всего последующего развития ребёнка и для подготовки его к будущей творческой, общественно полезной деятельности.

## ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

### 2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта

Дети с нарушением интеллекта – умственно отсталые дети – это дети, у которых в результате органических повреждений головного мозга наблюдается нарушение нормального развития психических, высших познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления и т.д.)

Для детей с нарушением интеллекта характерно наличие нарушений в эмоциональной сфере: инертности или повышенной возбудимости, у них возникают трудности в формировании интересов и социальной мотивации их деятельности.

У большинства детей данной категории наблюдаются нарушения в физическом развитии:, такие как: деформации формы черепа и размеров конечностей, нарушение артикуляционной, мелкой и общей моторики, дисплазии, трудности формирования двигательных автоматизмов [16].

Понятие *умственная отсталость* (УО) включает в себя *олигофрению* и *деменцию*.

Олигофрения – это особая форма психического недоразвития, которая возникает вследствие патологической наследственности, хромосомных aberrаций, патологии во время родов, органического поражения центральной нервной системы (ЦНС) в пренатальном периоде или на самых ранних этапах постнатального развития.

При олигофрении органическая недостаточность мозга носит непрогредиентный (непрогрессирующий) характер. Действия вредоносного фактора в большой мере уже остановилось, и ребенок

способен к развитию, которое подчинено общим закономерностям формирования психики, но имеет свои особенности, которые обусловлены типом нарушений ЦНС и их отдаленными последствиями. Термин *олигофрения* был введен в XIX в. немецким психиатром Э.Крепелиным.

Стойкое ослабление познавательной деятельности, приводящее к снижению критичности, ослаблению памяти, уплощению эмоций называют *деменцией*. Она носит прогрессивный характер – у человека наблюдается медленное прогрессирование процесса.

У детей деменция может возникнуть в результате органических заболеваний мозга при эпилепсии, шизофрении, воспалительных заболеваниях мозга (менингоэнцефалитах), а также вследствие физического воздействия (ушибы, сотрясения и т.д.) [17].

На основе психометрических исследований УО по международной классификации (МКБ-10) подразделяют на:

*F70 Умственная отсталость лёгкой степени:*

- *F70.0* Умственная отсталость лёгкой степени (с указанием на отсутствие и слабую выраженность нарушения поведения);
- *F70.1* Умственная отсталость лёгкой степени (значительное нарушение поведения, требующее ухода и лечения);
- *F70.8* Умственная отсталость лёгкой степени (другие нарушения поведения);
- *F70.9* Умственная отсталость лёгкой степени (без указаний на нарушение поведения).

*F71 Умеренная умственная отсталость:*

- *F71.0* Умеренная умственная отсталость (с указанием на отсутствие и слабую выраженность нарушения поведения);
- *F71.1* Умеренная умственная отсталость (значительное нарушение поведения, требующее ухода и лечения);



- *F71.8* Умеренная умственная отсталость (другие нарушения поведения);
- *F71.9* Умеренная умственная отсталость (без указаний на нарушение поведения).

*F72 Тяжёлая умственная отсталости:*

- *F72.0* Тяжёлая умственная отсталость (с указанием на отсутствие и слабую выраженность нарушения поведения);
- *F72.1* Тяжёлая умственная отсталость (значительное нарушение поведения требующее ухода и лечения);
- *F72.8* Тяжёлая умственная отсталость (другие нарушения поведения);
- *F72.9* Тяжёлая умственная отсталость (без указаний на нарушение поведения).

*F73 Глубокая умственная отсталость:*

- *F73.0* Глубокая умственная отсталость (с указанием на отсутствие и слабую выраженность нарушения поведения);
- *F73.1* Глубокая умственная отсталость (значительное нарушение поведения требующее ухода и лечения);
- *F73.8* Глубокая умственная отсталость (другие нарушения поведения);
- *F73.9* Глубокая умственная отсталость (без указаний на нарушение поведения).

*F78 Другие формы умственной отсталости:*

- *F78.0* Другие формы умственной отсталости (с указанием на отсутствие и слабую выраженность нарушения поведения);
- *F78.1* Другие формы умственной отсталости (значительное нарушение поведения требующее ухода и лечения);
- *F78.8* Другие формы умственной отсталости (другие нарушения поведения);

поведения);

- *F78.9* Другие формы умственной отсталости (без указаний на нарушение поведения).

*F79* Умственная отсталость, неуточнённая:

- *F79.0* Умственная отсталость, неуточнённая (с указанием на отсутствие и слабую выраженность нарушения поведения);
- *F79.1* Умственная отсталость, неуточнённая (значительное нарушение поведения требующее ухода и лечения);
- *F79.8* Умственная отсталость, неуточнённая (другие нарушения поведения);
- *F79.9* Умственная отсталость, неуточнённая (без указаний на нарушение поведения).

Пятым знаком обозначается причина (если она известна), приводящая к умственной отсталости:

- *F7x.x1* Умственная отсталость, обусловленная предшествующей инфекцией или интоксикацией
- *F7x.x2* Умственная отсталость, обусловленная предшествующей травмой или физическим агентом
- *F7x.x3* Умственная отсталость, обусловленная фенилкетонурией
- *F7x.x4* Умственная отсталость, связанная с хромосомными нарушениями
- *F7x.x5* Умственная отсталость, обусловленная гипертиреозом
- *F7x.x6* Умственная отсталость, обусловленная гипотиреозом
- *F7x.x7* Умственная отсталость, связанная с недоношенностью
- *F7x.x8* Умственная отсталость, обусловленная другими уточнёнными причинами
- *F7x.x9* Умственная отсталость, обусловленная неуточнёнными причинами [14].

Главное в развитии ребёнка это овладение им разными видами познавательных ориентировочных действий, среди них главное место занимают перцептивные и мыслительные действия. Перцептивные действия – ощупывание, рассматривание, вслушивание или выслушивание. Совершенствование перцептивных действий и усвоение систем сенсорных эталонов (геометрических форм, цветов спектра, мер веса, величин, времени, систем фонем родного языка, звуковысотного ряда и т.п.) – это и есть развитие зрительного восприятия в дошкольном возрасте.

Дошкольный возраст для детей с нарушением интеллекта является начальным этапом развития перцептивных действий ребёнка. На основе интереса к предметам и к игрушкам у ребёнка начинается активное знакомство с их свойствами и отношениями. Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия детей данной категории: они могут уже делать выбор по образцу (по цвету, форме, величине). У некоторых детей имеется также продвижение в развитии целостного восприятия. В тех случаях, когда им удается выполнить предложенное задание, они пользуются зрительным соотнесением.

Большинство детей с УО достигают уровня развития восприятия лишь к концу дошкольного периода. Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение слов, обозначающих свойства и отношения. Выбор по слову зачастую оказывается у детей с нарушением интеллекта лучше, чем выбор по образцу, так как слово выделяет для ребенка подлежащее восприятию свойство.

Развитие зрительного восприятия детей с УО имеет значительные отличия от развития детей с нормальным интеллектом. Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при

различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками. Не достигаются без специального обучения возможность обобщения по выделенным признакам, умение выстроить по определенному признаку ряд предметов, найти место предмета в этом ряду. 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 части детей имеются искаженные, неполноценные образы.

Дети с нарушениями интеллекта пользуются зрительной ориентировкой, то есть осуществляют выбор по образцу, но они не используют поисковые способы, такие как пробы, примеривание, приложение и т.п. Если в своей деятельности они затрудняются или ошибаются, они не могут это сразу заметить и им сложно исправить свои ошибки, так как они не используют пробы и практическую ориентировку. Подлинные пробы отсутствуют в действиях ребенка с УО, также, как и примеривание, у них имеются лишь внешне сходные с ними формальные действия. Это объясняется отсутствием ориентировочно-исследовательской деятельности детей с УО [30].

У детей с нарушением интеллекта развитие зрительного восприятия происходит неравномерно: усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными являются взаимоотношения между восприятием свойства и знанием его названия, а также возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобщения. То есть дети, успешно выделяющие свойства предметов во время занятия, не могут подобрать парные предметы по просьбе педагога и совсем не выделяют их в бытовой и самостоятельной деятельности, при поиске

определенного предмета в помещении, вне класса.

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

Дети, которые посещают специальные дошкольные учреждения, существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Они имеют нормальное зрение, но не умеют видеть, имеют нормальный слух, но не умеют слышать. Именно поэтому они плохо представляют себе окружающие предметы, не всегда могут выделить нужный предмет среди других, не различают свойства предметов (цвет, форму, величину), недостаточно ориентируются в пространстве.

Рассматривая наглядно-действенное мышление – самую раннюю форму мышления, исходную, так как на этом основании изначально возникает наглядно-образное, а затем и словесно-логическое мышление. Отметим, что его развитие во многом определяет формирование всей познавательной деятельности ребенка. После наглядно-действенного активно развивается наглядно-образное мышление, которое становится основным видом мышления ребенка в дошкольном возрасте. Здесь задача решается уже не практически, а в уме, то есть, ребенок представляет себе, как должен действовать изображенный на картинке мальчик, у которого машинка закатилась под шкаф [44].

В последующем дети начинают оперировать в уме сложными представлениями о предметах, их свойствах, взаимосвязях и отношениях между ними. Так, им предоставляется возможность заблаговременно предположить себе целое, которое возможно составить из имеющихся частей (в уме соединить части в целое), какую систему можно выстроить из этого

конструктора, какое изображение сложить из разрезанной иллюстрации, части которой наклеены на различных кубиках; им предоставляется возможность предположить себе перемещение предметов либо их частей в пространстве и так далее.

Всё более обобщенным становится наглядно-образное мышление у детей к старшему дошкольному возрасту. Дети могут понимать сложные схематические изображения и представлять на их основе реальную ситуацию и даже, самостоятельно создавать такие изображения.

Развитие наглядно-образного мышления тесно связано с речью, которая фиксирует, то есть закрепляет образы представления. «Однако фактически ребенок и на этом этапе пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. Речь играет при этом очень важную, но пока только вспомогательную роль» [38]. На основе образного мышления в дошкольном возрасте начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое дает возможность решения более широкого круга задач, усвоения научных знаний.

Трудности формирования словесно-логического мышления может быть обусловлено неполноценностью процесса развития образного мышления, а так как образное мышление является основным видом в дошкольном возрасте ребёнка, то именно в этом возрастном периоде ведётся его активное развитие.

Наглядно-действенное мышление детей с нарушениями интеллекта характеризуется отставанием в темпе развития. Дети с УО очень часто не осознают наличие проблемной ситуации, а в тех случаях, когда понимание в целом есть, не связывают поиски решения с необходимостью использования вспомогательных средств. Дети только с помощью взрослого применяют вспомогательное средство, но они не достаточно обобщают собственный опыт действия и не могут использовать его для

решения новых задач, что выражается в отсутствии переноса опыта в новую ситуацию, вне класса [44].

У детей данной категории отсутствует активный поиск решения, они зачастую остаются равнодушными и к результату и к процессу решения задачи даже в тех случаях, когда задача выступает как игровая. У тех детей, которые пытаются выполнить задание, как правило, имеется лишь ориентировка на цель без учета условий ее достижения [34].

Дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта не умеют ориентироваться в пространстве, не используют свой опыт, не могут оценить свойства объекта и отношение между объектами, испытывают ряд трудностей двигательного характера. Основываясь на том, что оценка свойств орудия у детей с нарушением интеллекта очень затруднена (эта палка коротка, не достану, надо длинную), они не исключают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия, то есть у них отсутствуют подлинные пробы.

В процессе решения задач посредством наглядно-действенного мышления огромную роль играет речь ребенка. Дети дошкольного возраста в норме в процессе речевого сопровождения оценивают собственные действия, результат, планирование действий, исходя из оценки условий задачи и привлечения прошлого личного опыта. В речи дошкольников с нарушением интеллекта проявляется только оценка результата действий ("не могу", "не достану", "никак" и т.п.) [26].

Следует отметить, что у детей с УО изменения, которые происходят с возрастом в развитии наглядно-действенного мышления, без коррекционного обучения незначительны. До конца дошкольного возраста у них практически отсутствует возможность самостоятельного решения наглядно-образных задач. Качественное развитие словесно-логического мышления у детей страдает, элементы развиваются замедленно и имеют специфические особенности. Совершенно иначе складывается у детей

соотношение наглядного и словесно-логического мышления.

Следует отметить, что для детей дошкольного возраста ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра. Роль остальных видов деятельности, особенно изобразительной и конструктивной, в психическом развитии ребенка особенно велика. Ведь каждая из них ставит специфические задачи перед восприятием, моторикой, речью, мышлением и личностью ребенка и требует него высокого уровня развития.

Рассматривая особенности развития игры у ребенка с нарушениями интеллекта, мы замечаем, что к началу дошкольного возраста у ребёнка фактически совсем не возникает предметная деятельность. Их действия с предметами остаются на уровне манипуляций, и в большинстве случаев неспецифических. Дети в младшем дошкольном возрасте овладевают специфическими манипуляциями, которые должны лечь в основу формирования зрительно-двигательной координации и выделения свойств и отношений предметов, однако процесс овладения специфическими манипуляциями без специального обучения замедляется, так как у детей не возникает подлинного интереса к окружающему их предметному миру. Интерес детей к предметам, к игрушкам очень кратковременный, так как вызван их внешним видом. Наряду с неспецифическими манипуляциями у детей четвертого года жизни наблюдается большое количество неадекватных действий с предметами. Количество сокращается лишь на шестом году, уступая место специфическим манипуляциям, ведущим к ознакомлению со свойствами и отношениями объектов [50].

После пяти лет у детей с нарушением интеллекта процессуальные действия начинают занимать важное место в игре с игрушками. Однако подлинной игры не возникает. Без надлежащего специального обучения у детей с нарушением интеллекта к концу дошкольного возраста ведущей деятельностью оказывается не игровая, а предметная. Особенность игры



заключается в стереотипности, формальности действий, в процессе отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета. Дети не используют предметы-заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами, изображением действий или речью. Таким образом, функция замещения в игре данной категории детей не возникает. Не развиваются в их игре и функции речи: у них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, как правило, и сопровождающей [33].

Что касается продуктивной деятельности детей – она играет важную роль в развитии ребёнка. У детей с УО она может развиваться лишь на базе достаточно высокоразвитого восприятия и представлений, то есть на достаточно высоком уровне сенсорного развития, но фактически она возникает лишь в дошкольном возрасте. Результатом продуктивной деятельности является продукт, который отражает тот объект, который она воспроизводит, как целиком, так и его свойства или части отдельно. Исходя из этого, мы можем сказать, что продуктивная деятельность способствует развитию зрительного восприятия: чтобы правильно нарисовать предмет, нужно правильно его увидеть, определить его особенности, определяющие этот предмет, дать им определения и правильно соотнести с эталонами личного опыта. Продуктивная деятельность у детей с УО вне специального обучения фактически не возникает: не появляются конструктивные умения и не возникает предметный рисунок. При обучении без учета особенностей развития этой категории детей предметные рисунки появляются, но они примитивны, фрагментарны и не передают целостных образов предмета, искажают их форму и пропорции, а также представляют собой усвоенный ребенком графический штамп, который не отражает для него реальный предмет. В связи с недоразвитием зрительно-двигательной координации и с моторными трудностями, техника изобразительной деятельности остается

у детей с нарушением интеллекта весьма примитивной. Особенно показательным является тот факт, что, умеющие рисовать, дети не используют в своих рисунках цвет ни как средство изображения, ни как средство эмоциональной выразительности [38].

Под влиянием требований окружающих к развитию, у детей начинают формироваться навыки самообслуживания. Естественно, что при существующем у них состоянии развития предметных действий это процесс трудный. Поэтому в семье часто идут по линии наименьшего сопротивления – родители одевают, раздевают, кормят ребенка. Однако имеются и семьи, в которых перед ребенком пытаются ставить определенные требования и достигают известных успехов. Поэтому дети с УО имеют разный уровень овладения навыками самообслуживания. Однако сам характер умения и навыков заслуживают более детального рассмотрения. Движения у детей при выполнении действий, связанных с самообслуживанием, часто замедленные или суетливые, неуверенные, нечеткие, недостаточно целенаправленные. Сильно выражена несогласованность действий обеих рук. В ряде случаев даже у старших дошкольников нет понимания последовательности и логики всех действий, входящих в навык. Например, при умывании дети берут сухое мыло, не намочив руки, и кладут его на место, а затем открывают кран. Страдает и характер каждого отдельно взятого, входящего в состав навыка действия [2].

С точки зрения сформированности элементов трудовой деятельности дети старшего дошкольного возраста с УО представляют собой значительно более неоднородную категорию, чем дети в норме. Но тот факт, что некоторые дети, к которым предъявлялись последовательные требования, овладевают навыками самообслуживания, свидетельствует о достаточных потенциальных возможностях развития [8].

## **2.2. Особенности развития зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта**

Целостное восприятие одно из важных условий качественной ориентировки в окружающем предметном мире. Замедленность, недифференцированность, узость объема восприятия, нарушение аналитико-синтетической деятельности, специфические недостатки памяти, характерные для детей с интеллектуальными нарушениями, затрудняют знакомство с окружающим миром. Нарушение функции поиска и замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации, ведут к неполному, нестойкому и не всегда правильному узнаванию предъявляемого материала. Кроме этого, сенсорное развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями в целом значительно отстает по срокам формирования и проходит чрезвычайно неравномерно [21].

Несовершенство зрительного восприятия детей с нарушением интеллекта состоит не столько в нарушениях воспринимающих анализаторов, сколько в отклонениях в восприятии как высшей психической функции [23].

Для восприятия любой модальности свойственна избирательность, т.е. выделение тех объектов, которые находятся в сфере интересов, деятельности и внимания ребенка.

Предметность – основной результат процесса восприятия, уровень которого определяет, насколько целостно и осмысленно воспринят объект, отражена ли в восприятии его структура.

Для нормального функционирования восприятия характерна константность - способность узнавать объект вне зависимости от его расположения, удаленности, освещенности и т.д., т.е. от условий восприятия [1].

В настоящее время наиболее изученным является зрительное восприятие у детей с нарушениями интеллектуальной сферы. Установлено, что восприятие носит предметный характер, т.е. все свойства предмета не отделяются от самого предмета. Причем дети с нарушением интеллекта выделяет преимущественно наиболее яркие свойства, а иногда всего лишь одно, по которому отличает предмет от других. При обследовании предмета дети "выхватывают" отдельные части, при этом недооценивая важный для понимания материал, что подтверждает узость объема восприятия. Для данной категории детей характерна специфическая избирательность восприятия: дети долго не могут выделить главное, понять внутренние связи между его частями, с трудом ориентируются в ситуации, нередко оказываясь дезориентированными. Только в процессе практической деятельности постепенно у них развивается способность отделять свойства от самого предмета, замечать похожие свойства в разных предметах и разные в одном предмете.

Характерным недостатком у детей с УО является нарушение обобщенности восприятия, что проявляется в скудности представлений, недостаточно точных, наличии частных и случайно запомнившихся. Кроме того, как показывают исследования отечественных психологов (П.Б. Шошин и др.), скорость восприятия у них становится значительно ниже при любом отклонении от оптимальных условий: малая освещенность, поворот предмета под непривычным углом, контурные, зашумленные и перекрытые изображения, частая смена сигналов (объектов), сочетание, одновременное появление нескольких сигналов (особенно при слуховом восприятии). Много ошибок допускается при восприятии изображения перевернутых предметов, по-разному расположенных (К.И. Вересотская). Не всегда узнаются и часто смешиваются сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы.

Данные факты означают, что более сложные формы аналитико-синтетической деятельности зрительного анализатора отстают в своем развитии от более простых форм [1], [10].

Ученый-психолог Соловьев И.М. отмечал, что "многопредметный участок действительности оказывается для таких детей "малопредметным". Слабость обозрения объясняется особенностями взора: то есть то, что ребенок с нормальным развитием видит сразу, дети с интеллектуальной недостаточностью – последовательно, а значит, воспринимают меньше и больше деталей "теряют". Недостаточная активность и слабая целенаправленность у детей с УО проявляются в отсутствии желания рассмотреть во всех деталях предмет или явление, разобраться во всех его свойствах. При этом отмечается снижение остроты зрения, что не позволяет выделить в объекте присущую ему специфичность" [46].

Указанные особенности сказываются на процессе различения цвета. Шиф Ж.И. отмечала, что "дети с нарушением интеллекта значительно позже своих сверстников начинают различать цвета, при этом характерным является соединение в одну группу несходных цветов и оттенков, нарушение различения промежуточных цветов и малонасыщенных цветовых оттенков [42].

Своеобразие зрительного восприятия данной категории детей отчетливо проявляется при рассматривании сюжетных картин, понимание которых оказывается неполным и поверхностным, а в ряде случаев и неадекватным (Соловьев И.М., Стадненко Н.М.).

Дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта не умеют приспособлять свое восприятие к переменным условиям. Например, изображение перевернутых чашки с блюдцем, они узнают как гриб. При этом они не замечают существенных деталей (например, ручка от чашки), которые противоречат их ответу. Причиной этого является

схематичность, упрощенность восприятия, несформированность перцептивного действия [45].

Недифференцированность зрительного восприятия приводит к трудностям различения предметов по цвету, форме, величине. Шиф Ж.И., Петрова В.Г., Головина Т.М. отмечают, что дети с нарушением интеллекта лучше воспринимают цвет предметов и хуже величину и форму.

Зрительные образы, как и любые психические образы, многомерны и сложны, они включают три уровня отражения: сенсорно-перцептивный, уровень представлений и вербально-логический уровень. Как показывают исследования Бейн Э.С., Вересотской К.И. и др., формирование любого уровня зрительного отражения у детей с нарушением интеллекта нарушено. Изначально отметим, что зрительные образы у этих детей обедненные, часто деформированные и неустойчивые. Дети с УО с трудом выделяют в объекте составляющие его части, определяют пропорции и своеобразие строения, легко могут упустить важные детали, не всегда точно распознают цвет и цветовые оттенки. В процессе узнавания объектов и явлений, знакомых по личному опыту, у них проявляется обобщенное узнавание, отождествление предметов, имеющих некоторое сходство, искаженность и неадекватность представлений об окружающей действительности [19].

У детей с УО зрительные представления значительно отличаются от реальных предметов. Множество неточностей проявляется при восприятии в измененных условиях, например в новом ракурсе, а также в воспроизведении нескольких сходных объектов. Представления, возникшие у таких детей без сопровождающей помощи педагога, бедны, нечетки, фрагментарны и не редко ошибочны. Исследования показывают, что страдает и описание рассматриваемых объектов, так как оно не формируется без специального обучения.

Точность и действенность зрительного восприятия, сохранение зрительного образа в памяти определяют в конечном счете эффективность формирования навыков письма и чтения. Нарушения зрительного восприятия ведут к трудностям выделения фигур, букв, цифр, их величины, соотношения частей, четкого дифференцирования различия и сходства близких по конфигурации или зеркальных элементов и др. При этом следует отметить, что несформированность зрительного восприятия зачастую заключается в дефиците не отдельно взятой зрительной или моторной функции, а в дефиците интегративного взаимодействия этих функций [17].

Нарушение развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста ведет за собой отставание в формировании пространственного ориентирования. В зрительно-пространственном восприятии большую роль играет глазодвигательная система, то есть быстрота и точность глазодвигательных реакций, способность к конвергенции взора обоих глаз и бинокулярное зрение. Глазодвигательная система участвует в анализе и оценке последующих изменений пространственных свойств: положения объектов в поле зрения, величине и удаленности объектов, их движения и различных соотношения между объектами. Дефицит зрительно-пространственного восприятия старших дошкольников с нарушением интеллекта объясняется также неполноценностью взаимодействия различных функций зрения: его остроты, перцептивного поля и глазомера.

При нормальном развитии детей восприятие цвета до конца дошкольного возраста проходит следующие этапы:

- 1) выделение цвета как признаки, различение предметов по этому признаку;
- 2) опознавания цвета, который дает возможность найти предмет названного цвета;

3) активное определение цвета предмета;

4) умения оперировать названиями цветов без опоры на наглядность, что позволяет отвечать на вопрос «Что бывает зеленым, красным?» и т.д. [1].

У детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта со значительным опозданием формируется умение выделять цвет как признак предмета, им зачастую трудно усвоить названия основных цветов (красный, синий, зеленый, желтый, 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.) [17].

Таким образом, нарушения зрительного восприятия проявляются в основном в бедности и недифференцированности зрительных образов, инертности и непрочности зрительных следов, а также в отсутствии прочной и адекватной связи слова со зрительным представлением предмета. Относительно разных видов ощущений и восприятия логично было бы сослаться на положение Лубовского В.И. о том, что "всем детям с отклонениями развития свойственны снижение темпа и качества переработки информации, ограниченность и неполнота формирования образов и понятий" [].



## Выводы по второй главе

Дети старшего дошкольного возраста 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 нарушением интеллекта отмечаются трудности в выделении фигуры на фоне, затруднения в опознании зрительно воспринимаемых реальных объектов и изображений, в построении целостного образа из отдельных предъявленных частей. Дети затрудняются в узнавании непривычно представленных предметов: когда изображение представлено в виде контура или неполным, недорисованным, контурные изображения предметов наложены друг на друга, перечеркнуты прямыми линиями, перевернутые изображения, схематичные рисунки.

Поисковые действия детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуются импульсивностью, хаотичностью. Отсутствует планомерность в обследовании объекта, какой бы канал восприятия такие дети ни использовали (слуховой, зрительный, тактильный и т.д.), а по результатам проявляется меньшая полнота и недостаточная точность, односторонность. Отклонения в сенсорном развитии ребёнка старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта трудно, а иногда и невозможно компенсировать в более позднем возрасте.

Таким образом, зрительное восприятие, оставаясь управляемым, осмысленным, интеллектуальным процессом, опираясь на использование фиксированных в культуре способов и средств, позволяет глубже проникнуть в окружающее и познать более сложные стороны действительности. Без сомнения дети с нарушением интеллекта, имея низкий уровень развития зрительного восприятия, нуждаются в

коррекционной работе, которая требует привлечения разнообразных приёмов и методов.

**ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ  
ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

**3.1. Методики изучения зрительного восприятия у детей старшего  
дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.**

Ранняя диагностика, прогнозирование школьных проблем требуют объективной оценки функционального развития каждого ребенка-дошкольника. Одним из важнейших показателей функционального развития является уровень зрительного восприятия. Используемые в отечественной психофизиологии тесты для оценки развития зрительного восприятия не имеют четких количественных и возрастных нормативов, что не позволяет применять их широко в практической работе: при диагностике функционального развития и разработке мер специфической коррекции.

При работе с дошкольниками с нарушением интеллекта наблюдается ограничение или ухудшение способностей при выполнении заданий, требующих зрительного восприятия. Во многих случаях эти трудности неисправимы и связаны с мозговыми повреждениями, иногда они являются результатом функциональной незрелости ребенка [35].

Для диагностики зрительного восприятия у детей дошкольного возраста можно проводить также следующие методики (Катаева А.А., Стребелева Е. А.) [41]:

- 1). Методика "Цвета";
- 2). Методика "Формы";
- 3). Методика "Определи у кого, какой предмет";
- 4). Методика "Сложи полоски".

Методика "Цвета".

Цель: определить способность соотношения и дифференцировки цвета,

знание цветов и их названий.

Оборудование: 12 цветных карточек.

Инструкция: я буду показывать тебе карточки, а ты называй её цвет.

Процедура проведения: экспериментатор показывает цветные карточки ребёнку по одной, начиная с основных цветов (красный, жёлтый, синий), а затем - карточки дополнительных цветов. Каждый ответ ребёнка фиксируется.

В случае если ребёнок не называет один или несколько цветов, то после демонстрации все карточки выкладываются перед ним и экспериментатор даёт инструкцию: "Я назову цвет, а ты покажи нужную карточку".

Методика "Формы".

Цель: определить знание геометрических форм и их названий.

Оборудование: набор плоскостных геометрических фигур.

Инструкция: назови фигуру.

Процедура обследования: экспериментатор демонстрирует ребёнку геометрические фигуры и даёт инструкцию. Каждый ответ ребёнка фиксируется.

В случае если ребёнок не называет одну или несколько фигур, то после демонстрации все фигуры выкладываются перед ним и экспериментатор даёт инструкцию: "Я назову фигуру, а ты покажи её".

Методика "Сложи полоски".

Цель: выявить способность ребёнка определять величину предметов.

Оборудование: пять полосок бумаги (ширина - 2 см, длина самой длинной - 20 см, самой короткой - 12 см).

Инструкция: сложи полоски так, чтобы получилась лесенка.

Процедура обследования: перед ребёнком выкладывают полоски, дают инструкцию. Задание выполнено правильно, если ребёнок сложил полоски последовательно (по нарастанию или убыванию).

Методика "Определи, какой предмет".

Цель: определить представления детей об отношениях по величине между предметами, обозначаемые словами: большой и маленький, длинный, короткий, широкий и узкий, высокий, низкий, толстый и тонкий.

Оборудование: большой и маленький треугольники; широкая и узкая ленты; длинная и короткая полоски бумаги; изображение высокого и низкого деревьев; изображение грибов с толстой и тонкой ножкой.

Процедура проведения: перед ребёнком выкладывают первую пару предметов, экспериментатор спрашивает о том, чем отличаются предметы, как их можно назвать. В случае, если ребёнок самостоятельно не называет необходимые характеристики, то экспериментатор просит показать определённый предмет (например, "покажи широкую ленту"). Затем предъявляют следующую пару предметов. Экспериментатор отмечает ответы ребёнка, наличие верных слов, обозначающих отношения по величине в словарном запасе испытуемого.

Проведение данных методик позволяет выявить у детей старшего дошкольного возраста знание сенсорных эталонов, знание слов для их обозначения и наличие данных слов, как в активном, так и пассивном словарном запасе ребёнка.

Для оказания помощи педагогу в деле соотнесения зрительных функциональных возможностей с фактическим восприятием могут быть предложены методики диагностики перцептивного развития. В ходе занятий по этим методикам выявляется наличие или отсутствие у ребенка зрительного внимания, представлений, возможностей опознавания изображений, элементарных навыков работы с наглядным материалом [27], [28].

Методики, которые рассчитаны на работу с детьми старшего дошкольного возраста [22].:

- *Методика 1. Зрительное опознавание изображений с усиленными признаками.*
- *Методика 2. Зрительное опознавание объемных и плоских объектов и их соотнесение*
- *Методика 3. Развитие зрительно-моторных координаций*
- *Методика 4. Пространственная ориентировка в схематическом рисунке.*
- *Методика 5. Способность восстанавливать целое предметное изображение из частей по образцу*

*Требования и условия проведения методики приведены в Приложении 1.*

С помощью этих методик мы выявим детей, которым необходимо заниматься над развитием зрительного восприятия.

Таким образом, с помощью рассмотренных выше методик мы можем оценить различные стороны зрительного восприятия ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта и скорректировать возникшие трудности зрительного восприятия у детей до начала их школьного обучения.

### **3.2.Состояние зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.**

Как мы говорили ранее, сенсорное развитие детей с нарушением интеллектуального развития имеет свои особенности и проявляется в несформированности сенсорных эталонов. Для подтверждения этих особенностей был проведён констатирующий эксперимент, задачами которого являются:

- изучение особенностей усвоения эталонов цвета старшими дошкольниками с нарушением интеллекта;
- изучение особенностей усвоения эталонов формы старшими дошкольниками с нарушением интеллекта;
- изучение особенностей усвоения эталонов величины старшими дошкольниками с нарушением интеллекта.

Исследование проводилось на базе Центра помощи детям «Дом особенных детей» г. Челябинска, ул. Коммунальная 26

В эксперименте принимали участие 6 детей с нарушениями интеллекта легкой степени, возрастом 5-5,5 лет. Все дети находятся в образовательном учреждении на третьем году обучения: посещают фронтальные и индивидуальные занятия.

Дети шли на контакт, доброжелательно относились к процедуре исследования, проявляли интерес к заданиям.

Констатирующий эксперимент включал следующие методики (Катаева А.А., Стребелева Е. А.):

- 1). Методика "Цвета";
- 2). Методика "Формы";
- 3). Методика "Сложи полоски";
- 4). Методика "Определи, у кого какой предмет".

Количественные данные, полученные при проведении методики "Цвета"

представлены в таблице 1 и 2.

*Таблица 1. Восприятие дошкольниками основных и дополнительных цветов (в % от общего числа испытуемых).*

Выбор основного цвета при назывании его взрослым	Название основного цвета	Выбор дополнительног о цвета при назывании его взрослым	Название дополни- тельного цвета
83,3	66,6	33,3	33,3

*Таблица 2. Восприятие дошкольниками с нарушением интеллекта основных и дополнительных цветов.*

Ф.И. ребенка с нарушение м интеллекта	Выбор основного цвета при назывании его взрослым	Называет основног о цвета	Выбор дополнительного цвета при назывании его взрослым	Название дополнител ь-ного цвета
Вова С.	+	+	+	+
Даша В.	+	+	-	-
Данил А.	-	-	-	-
Рома С.	+	+	+	+
Сергей Р.	+	+	-	-
Маша У.	+	-	-	-
%/кол-во правильно ответивших	5/6	4/6	2/6	2/6



Исходя из представленных данных, можно сделать вывод, что у детей с нарушением интеллекта легкой степени представления о цвете недостаточно сформированы. Наибольшие трудности у дошкольников возникли в назывании и узнавании дополнительных цветов, таких как оранжевый, голубой, фиолетовый и розовый. Данные цвета дети либо не называют, либо называют соответствующим основным цветом (например, голубой цвет называют синим).

Один ребенок с нарушением интеллекта не допускает ошибок при выборе необходимого основного цвета. Это позволяет сделать вывод о том, что у дошкольника с нарушением интеллекта легкой степени есть представления об основных цветах.

Исходя из представленных в таблице данных, видно, что 66,6% дошкольников с нарушениями интеллектуального развития имеют трудности в различении и назывании цветов. Эти показатели говорят нам о том, что необходимы дополнительные занятия по изучению и закреплению знаний о сенсорных эталонах.

Вторая методика проводилась с целью определения знаний детей о геометрических фигурах и их названиях.

*Таблица 3. Восприятие дошкольниками геометрических фигур (в % от общего числа испытуемых)*

Выбор геометрической фигуры при назывании её взрослым	Называние геометрической фигуры детьми
50	16,6

50% детей с нарушением интеллектуального развития правильно показывают геометрические фигуры по её названию (таблица 3). Низкий процент верных ответов дошкольников с проблемами в развитии может

быть связан с недостаточным знанием фигур и их названий детьми с проблемами в развитии, что обусловлено особенностями памяти (процессов запоминания).

Исходя из представленных в таблице 3 данных, 16,6% детей с нарушением интеллекта легкой степени допускают ошибки при назывании геометрических фигур.

*Таблица 4. Восприятие дошкольниками с нарушением интеллекта геометрических фигур*

Дети	Δ	□	○	балл
Вова С.	+	-	+	2
Даша В.	+	+	-	2
Данил А.	+	-	-	1
Рома С.	+	+	+	3
Сергей Р.	+	-	-	1
Маша У.	+	-	-	1

*Таблица 5. Общие показатели у дошкольников с нарушением интеллекта по методике "Формы"*

Результативность	Выбор геометрической фигуры при назывании её взрослым		Название геометрической фигуры детьми	
	количество детей	%	количество детей	%
Высокий (3)	1	16,6%	1	16,6%
Средний (2)	2	33,3%	1	16,6%
Низкий (1-0)	3	50%	5	83,3%

Как мы можем заметить, основные трудности у большинства детей вызвало определение круга и квадрата.

Дети с нарушением интеллекта сразу называли треугольник, но ошибались в его названии: меняли буквы местами или просто говорили "три угла", это связано со сложной структурой слова и медленным вспоминанием названия фигуры. Детям дошкольного возраста свойственно называть овал – кругом, а прямоугольник – квадратом, что обусловлено недостаточным развитием зрительного восприятия.

Таким образом, можно сделать вывод, что представления о геометрических фигурах у детей с нарушением интеллекта легкой степени недостаточно сформированы. Дошкольники допускают ошибки и при показе фигуры по названию, и при назывании её.

Следующая методика была направлена на выявление способности ребёнка определять величину.

*Таблица 6. Определение величины дошкольниками (в % от общего числа испытуемых)*

Справились	Не справились
50	50

Результаты определения величины дошкольниками с нарушением интеллекта отразим в таблицах 7 и 8.

*Таблица 7. Определение величины дошкольниками с нарушением интеллекта*

Дети	Справился самостоятельно	Справился с подсказкой взрослого	Не справился
Вова С.	-	+	-

Даша В.	-	-	+
Данил А.	-	-	+
Рома С.	+	-	-
Сергей Р.	-	-	+
Маша У.	-	+	-

*Таблица 8. Общие показатели дошкольников с нарушением интеллекта по методике "Сложи полоски"*

Результативность	Количество детей	%
Справился сам	1	16,6%
Справился с подсказкой	3	50%
Не справился	3	50%

В итоге, результаты методики "Сложи полоски", показали, что с предложенным заданием не справились 50% детей с нарушением интеллекта. Часто дети просто "соединяли" полоски, не меняя их расположения. Возможно, причиной этому послужило то, что детям давалась инструкция (сложи полоски так, чтобы получилась лесенка) без каких-либо дополнительных пояснений. Но при оказании помощи дошкольники успешно справлялись с заданием. Данную особенность можно объяснить непониманием инструкции, а также недостаточной целенаправленностью и объёмом внимания.

Таким образом, дети с нарушением интеллектуального развития затрудняются распределить предметы от большего по величине к меньшему или наоборот.

В таблице 9 представлены количественные данные, полученные при проведении методики "Определи, у кого какой предмет".

*Таблица 9. Восприятие дошкольниками величин предметов (в % от*

общего числа испытуемых)

Показ предмета определённой величины по называнию её взрослым	Название величин предмета
50	16,6

Данная методика позволила определить представления детей об отношениях по величине между предметами, обозначаемые словами: большой и маленький, длинный и короткий, широкий и узкий, высокий и низкий, толстый и тонкий.

Результаты восприятия дошкольниками с нарушением интеллекта величин предметов отражены в таблицах 10 и 11.

*Таблица 10. Восприятие дошкольниками с нарушением интеллекта величин предметов*

Дети	Показ предмета определённой величины по называнию её взрослым			Название величин предмета		
	сам	с подскозкой	не справился	сам	с подскозкой	не справился
Вова С.	+	-	-	+	-	-
Даша В.	-	+	-	-	+	-
Данил А.	-	-	+	-	-	+
Рома С.	+	-	-	+	-	-
Сергей Р.	+	-	-	+	-	-

Маша У.	-	+	-	-	+	-
	-	+	-	-	+	-

*Таблица 11. Общие показатели дошкольников с нарушением интеллекта по методике "Определи, у кого какой предмет"*

Результативность	Показ предмета определённой величины по называнию её взрослым		Называние величин предмета	
	количество детей	%	количество детей	%
Справился сам	2	33,3%	2	33,3%
Справился с подсказкой	3	50%	3	50%
Не справился	1	16,6%	1	16,6%

Исходя из представленных данных, видно, что 83,33% детей правильно показывают предмет, требуемой величины самостоятельно и с подсказкой. Это свидетельствует о том, что эти дети знают названия величин. Однако только 33,3% детей с нарушением интеллекта правильно употребляют слова, обозначающие отношения по величине. Это свидетельствует о том, что у детей недостаточны и фрагментарны знания об окружающем мире, а также, что они редко пользуются данными понятиями в повседневной жизни.

В основном допускаемые ошибки, характеризуются подменой понятий (например, вместо "низкий" дети говорят "маленький"). Это может быть обусловлено тем, что в повседневной жизни дети не

используют эти специальные характеристики предметов.

Наиболее сложными понятиями для детей с нарушением интеллекта являются – *широкий* и *узкий*. Вместо них они оперируют понятиями – *маленький* и *большой*. У детей есть представления об отношениях по величине, но не усвоены соответствующие им понятия.

*Вова С.* охотно приступал к заданию и его процент самостоятельных правильных ответов и выборов очень высок. В его активном словаре присутствуют понятия цвета: он знает основные цвета и может найти их в представленных карточек по названию, это значит что ребёнок использует, вне занятий, и переносит свои знания в повседневную жизнь. Знания *Вовы* о геометрических фигур в целом удовлетворительно, он знает две фигуры из трёх. При работе с величинами *Вова* по началу работы затруднялся называть фигуры самостоятельно, но позже с минимальными подсказками выполнил все задания. Такие сложные понятия как *широкий* и *узкий* *Вова* ещё путает и называет по-другому (*маленький, большой*). Это может говорить о том, что его знания и понятия о величинах находятся в процессе обучения.

Понятия о цвете и геометрических фигурах у *Ромы С.* вполне сформированы: хорошо произносит название цвета, фигуры, самостоятельно находит предмет в пространстве. Результаты определения величины у данного ребёнка отличные: самостоятельно складывает лесенку из полосок. Что касается отношений величины между предметами: такие слова как *маленький, большой, длинный, короткий, высокий, низкий* – присутствуют в активном словаре ребёнка. Но мы замечаем, что есть трудности владения понятиями *широкий* и *узкий*.

Восприятие основных и дополнительных цветов *Даши В.* хорошем уровне, она самостоятельно нашла основные цвета и назвала их. Трудности возникли с дополнительными цветами, она путает названия цветов – *розовый* и *оранжевый*, не знает название *коричневого* цвета.

Также есть ошибки в выборе и назывании такой фигуры как *круг*, Даша В. давала этой фигуре название *шар*. Но между тем, хорошо находила и называла *треугольник* и *квадрат*. Рассматривая знания ребёнка о величине предметов, мы можем заметить, что их недостаточно для выполнения методики "Сложи полоски".

Результаты проведения *Методики 1. Зрительное опознавание изображений с усиленными признаками* показаны в Таблице 12.

*Таблица 12.*

Дети	Первое задание	Второе задание
Вова С.	5/5	5/5
Рома С.	5/5	5/5
Даша В.	4/5	2/5
Данил А.	1/5	0/5
Сергей Р.	4/5	3/5
Маша У.	3/5	2/5

Результаты проведения *Методики 2. Зрительное опознавание объемных и плоских объектов и их соотнесение* показаны (в баллах) в Таблице 13.

*Таблица 13.*

Дети	а) назвать натуральный объект	б) выбрать его изображение из предъявленных пяти картинок	в) назвать все пять изображений
Вова С.	2 б	2 б	2 б
Рома С.	2 б	2 б	1 б
Даша В.	2 б	1 б	1 б
Данил	0 б	1 б	0 б



А.			
Сергей Р.	1 б	2 б	1 б
Маша У.	1 б	2 б	1 б

Результаты проведения *Методики 3. Развитие зрительно-моторных координаций* показаны (в баллах) в Таблице 14.

*Таблица 14.*

Дети	а) нахождение и ненахождение всех фигурок и правильность их опознания	б) прослеживание или непрослеживание обеих линий до конца
Вова С.	3/3	3 б
Рома С.	3/3	2 б
Даша В.	2/3 (с помощью)	1 б
Данил А.	1/3 (с помощью)	0 б
Сергей Р.	2/3 (с помощью)	1 б
Маша У.	3/3 (с помощью)	1 б

Результаты проведения *Методики 4. Пространственная ориентировка в схематическом рисунке* показаны (в баллах) в Таблице 15.

*Таблица 15.*

Дети	а) соединение горизонтальных и вертикальных линий			б) пересечение волнистых линий без чётких границ	
	П1	П2	П3/П4	П5	П6
Вова С.	1	2	2	1	2
Рома С.	1	2	1	1	2
Даша В.	1	2	1	1	2

Данил А.	0	1	1	0	2
Сергей Р.	0	1	1	0	2
Маша У.	1	1	1	0	2

Результаты проведения *Методики 5. Способность восстанавливать целое предметное изображение из частей по образцу* показаны в Таблице 16.

Таблица 16.

Дети	Составление целого изображения из частей при наличии образца в поле зрения ребёнка
Вова С.	3 б
Рома С.	2 б
Даша В.	2 б
Данил А.	1 б
Сергей Р.	1 б
Маша У.	2 б

Итак, *Сергей Р.* отлично нашёл из предложенных карточек основные цвета, названные взрослым, но не справился с выбором дополнительных цветов. Исходя из этого мы можем говорить о том, что у него хорошо сформировались понятия основных цветов. Уровень представлений о геометрических фигурах у *Сергея Р.* довольно низкий, из представленных называет только *треугольник*, остальные фигуры узнаёт лишь с помощью педагога. Выполнить задания на определение величины *Сергею Р.* удалось с помощью педагога, но у него возникли затруднения с понятиями *широкий, узкий и низкий*.

У *Маши У.* есть знания о основных цветах, их понятия присутствуют в её активном словаре, но есть трудности с восприятием

дополнительных цветов. Уровень представлений о геометрических фигурах у *Маши У.* низкий, из представленных называет только *треугольник*, остальные фигуры узнаёт лишь с помощью педагога.

Рассматривая знания ребёнка о величине предметов, мы можем заметить, что их недостаточно для выполнения методики "Сложи полоски".

*Данил А.* охотно приступал к заданию, но процент его самостоятельных правильных ответов и выборов очень низок. В его активном словаре и пассивном словаре не присутствуют понятия о цвете: он не знает основные цвета и не может найти их в представленных карточек по названию. Знания *Данила А.* о геометрических фигур низкие, он знает только фигуру *треугольник*, но не знает её название. При работе с величинами *Данил А.* затруднялся называть фигуры самостоятельно, и даже с подсказками не выполнил задания. Это может говорить о том, что его знания и понятия о величинах находятся в процессе обучения.

Таким образом, наиболее сложными для понимания детей с нарушениями интеллектуального развития являются отношения по величине. Усвоение всех сенсорных эталонов детьми с нарушением интеллекта имеет свои особенности, которые были нами рассмотрены. Усвоение детьми эталонов происходит медленнее, чем у нормально развивающихся сверстников. Дошкольники с нарушением интеллекта меньше пользуются данными знаниями в повседневной жизни. Дети не анализируют предметы с помощью сенсорных эталонов, не выделяют признаки предметов, что необходимо для успешной учебной деятельности.

### 3.3. Коррекционная работа по развитию зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Целью нашей работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта является развитие зрительного восприятия на фронтальных занятиях по сенсорному воспитанию. Сенсорное воспитание является основой для формирования у ребёнка психических процессов, но также выступает фундаментальной предпосылкой для становления всех видов детской деятельности – предметной, игровой, продуктивной, трудовой (А.А. Катаева, 1978).

На основании анализа программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А. мы составили перспективный план работы на 3 месяца (Таблица 17), включающий в себя 20 занятий по сенсорному восприятию. Занятия прописаны для детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта третьего года обучения, учитывая их индивидуальные особенности.

Таблица 17. *Перспективный план для детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта третьего года обучения.*

№	Тема	Сроки проведения	Задачи	Оборудование
1	Домашние животные	Февраль	<p>КО. Формировать у детей умение соотносить действие, изображенное на картинке с реальными действиями;</p> <p>КР. Учить детей производить выбор определённого действия, изображенного на картинке, из ряда предложенных.</p> <p>КВ. Формировать у детей эмоциональную восприимчивость и</p>	<p>1. Карточки с изображениями животных ("Покажи, где кошка идёт; Где собака сидит; Где корова ест").</p> <p>2. Фотографии домашних животных от каждого ребёнка.</p> <p>3. Игрушки животных для соотнесения с изображениями на карточках.</p>

			отзывчивость, обогащать опыт детей средствами выражения адекватных эмоций в повседневных жизненных ситуациях.	
2	Домашние животные	Февраль	<p>КО. Обучать детей узнавать предметы по описанию их цвета, величины, формы.</p> <p>КР. Учить детей соотносить плоскостную и объёмную формы: выбирать объёмные формы по плоскостному образцу, плоскостные форм по объёмному образцу.</p> <p>КВ. Формировать поисковые способы ориентировки - пробы, примеривание при решении практических или игровых задач.</p>	<p>1. Карточки с изображениями домашних животных для каждого ребёнка.</p> <p>2. Игрушки животных для соотнесения с изображениями на карточках.</p> <p>3. Карточки с изображениями признаков животных (окрас-цвет, большой-маленький и т.д.).</p>
3	Домашние животные	Февраль	<p>КО. Формировать у детей образы восприятия, учить запоминать и называть предметы и их свойства.</p> <p>КР. Учить детей производить выбор величины по образцу из трёх предложенных объектов, проверяя правильность выбора</p>	<p>1. Карточки с изображениями признаков животных (окрас-цвет, большой-маленький и т.д.).</p> <p>2. Бруски для постройки по образцу заборчика для животных.</p> <p>3. Бумага для рисования и</p>

			<p>приёмом практического примеривания.</p> <p>КВ. Создавать условия для практического использования знакомых свойств и качеств предметов в разнообразных видах деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой).</p>	<p>карандаши для рисования тропинки для каждого животного.</p>
4	Домашние животные	Март	<p>КО. Формировать у детей целостный образ предметов: учить самостоятельно складывать разрезные картинки из трёх-четырёх частей с разной конфигурацией разреза.</p> <p>КР. Учить детей в процессе выбора заданной формы по образцу отвлекаться от других признаков цвета и величины, то есть производить выбор из кругов, квадратов, прямоугольников, овалов, треугольников разного цвета и разной величины.</p> <p>КВ. Закреплять у</p>	<p>1. Разрезные картинки из трёх-четырёх частей с изображениями животных.</p> <p>2. Набор геометрических фигур разных цветов.</p>

			детей умение доброжелательно здороваться, отвечать на приветствие собеседника, благодарить, правильно прощаться.	
5	Весна	Март	<p>КО. Развивать у детей восприятие и память: вести отсроченный выбор предметов, различных по форме, цвету и величине, с использованием образца.</p> <p>КР. Учить детей называть основные цвета - красный, синий, жёлтый, зелёный, белый, чёрный.</p> <p>КВ. Учить детей фиксировать свои эмоциональные состояния в словесной форме.</p>	<p>1. Блоки Дьенеша.</p> <p>2. Карточки с изображением основных цветов.</p> <p>3. Корзинки основных цветов для классификации карточек.</p>
6	Весна	Март	<p>КО. Продолжать развивать у детей восприятие и память: вести отсроченный выбор предметов, различных по форме, цвету и величине, с использованием образца.</p> <p>КР. Учить детей производить выбор</p>	<p>1. Набор блоков Дьенеша.</p> <p>2. Набор объёмных фигур (шар, куб, кирпичек, пирамида) разных цветов и величин.</p>

			<p>величины по образцу из трёх предложенных объектов, проверяя правильность выбора приёмом практического примеривания.</p> <p>КВ. Формировать у детей умения эмоционально-положительно общаться со сверстниками на основе бесконфликтных форм взаимодействия.</p>	
7	Весна	Март	<p>КО. Формировать у детей умения находить знакомые цвета в окружающей обстановке.</p> <p>КР. Учить детей в игровой деятельности использовать цвет в качестве сигнала к действию.</p> <p>КВ. Формировать у детей умения играть в групповые игры и выбирать в них свою роль.</p>	<p>1. Игра "Светофор"</p> <p>2. Наборы карточек с изображениями предметов из окружающей обстановки для определения формы и основного цвета.</p>
8	Весна	Март	<p>КО. Формировать у детей умения находить знакомые формы в окружающей обстановке.</p> <p>КР. Учить детей при</p>	<p>1. Набор сюжетных парных карточек: Найди отличия.</p> <p>3. Предметы и картинки с их изображениями из</p>



			сопоставлении предметов находить разницу в деталях. КВ. Формировать у детей интересы и предпочтения в выборе любимых занятий, игр, игрушек, предметов быта.	окружающей обстановки (часы, тарелка, стол, книга и т.д.).
9	Сказки	Март	КО. Учить детей обращаться к сверстнику элементарными предложениями, просьбами, пожеланиями. КР. Учить детей проталкивать шары и кубы в прорези коробки, предварительно указав, в какое отверстие нужно опустить предмет. КВ. Учить детей взаимодействовать между собой в совместной деятельности.	1. Коробка с прорезями для объёмных фигур. 2. Объёмные фигуры (шары, кубы, пирамидки). 3. Большие мягкие объёмные геометрические формы (строим дом).
10	Сказки	Апрель	КО. Продолжать формировать у детей коммуникативные умения – приветливо здороваться и прощаться, вежливо обращаться по имени друг к другу,	1. Набор маленьких геометрических объёмных фигур. 2. Набор больших мягких объёмных геометрических фигур (домики для трёх поросят)

			<p>доброжелательно взаимодействовать.</p> <p>КР. Учить детей дифференцировать объёмные формы в процессе конструирования по образцу, заранее составленному взрослым за экраном.</p> <p>КВ. Формировать у детей положительное отношение к труду взрослых.</p>	
11	Сказки	Апрель	<p>КО. Учить детей осуществлять элементарную оценку результатов своей деятельности и деятельности сверстников.</p> <p>КР. Учить детей складывать пирамиду из шести-семи колец по инструкции, используя для определения величины прикладывание колец друг к другу.</p> <p>КВ. Учить детей осознавать и определять свои потребности и желания к совместной деятельности со сверстниками в речи.</p>	<p>1. Напольная игра "Твистер" с разноцветными геометрическими фигурами.</p> <p>2. Пирамидки из шести-семи колец, одноцветные и разноцветные.</p>
12	Птицы	Апрель	<p>КО. Закреплять у</p>	<p>1. Пятиместная</p>

			<p>детей адекватные формы поведения и адекватные способы взаимодействия в повседневной жизни и в различных видах деятельности.</p> <p>КР. Учить детей складывать пятиместную матрёшку, пользуясь зрительным соотношением или примериванием частей матрёшки.</p> <p>КВ. Создавать условия для формирования у детей элементарной оценки своего поведения и результатов своей деятельности.</p>	<p>матрёшка.</p> <p>2. Набор геометрических фигур и палочки (спички).</p>
13	Птицы	Апрель	<p>КО. Учить детей высказывать свои просьбы и желания взрослым, обращаясь к ним по имени и отчеству.</p> <p>КР. Учить детей запоминанию изображений.</p> <p>КВ. Продолжать формировать у детей уважительное отношение к труду взрослых и к его результатам.</p>	<p>1. Лото с изображениями птиц: начинать с выбора из двух картинок, затем из четырёх.</p> <p>2. Сюжетные разрезные картинки.</p>

14	Птицы	Апрель	<p>КО. Продолжать формировать у детей умения находить знакомые цвета и формы в окружающей обстановке.</p> <p>КР. Учить детей воспроизводить пространственные отношения между элементами при конструировании по подражанию и по образцу.</p> <p>КВ. Продолжать формировать поисковые способы ориентировки – пробы, примеривание при решении практических или игровых задач.</p>	<p>1. Наборы карточек с изображениями предметов из окружающей обстановки для определения формы и основного цвета;</p> <p>2. Набор карточек с изображением птиц;</p> <p>3. Скворечник;</p> <p>4. Квадратный планшет поделённый на четыре равных части (внизу, вверху, справа, слева).</p>
15	Цветы	Апрель	<p>КО. Учить детей обращаться к своим друзьям по имени в процессе игры или общения.</p> <p>КР. Учить детей запоминать местонахождение спрятанных предметов.</p> <p>КВ. Продолжать формировать умения детей фиксировать свои эмоциональные состояния в словесной</p>	<p>1. Карточки с изображениями цветов.</p> <p>2. Искусственные цветы.</p> <p>3. Карточки с изображением цвета.</p> <p>4. Коробки, чтобы прятать цветы.</p>

			форме.	
16	Цветы	Май	<p>КО. Закреплять умения детей высказывать свои просьбы и желания взрослым, обращаясь к ним по имени и отчеству.</p> <p>КР. Учить детей при сопоставлении предметов находить разницу в деталях.</p> <p>КВ. Создавать условия для практического использования знакомых свойств и качеств предметов в разнообразных видах деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой).</p>	<p>1. Парные картинки с изображениями цветов: Найди отличия.</p> <p>2. Лото: Цветы.</p>
17	Деревья	Май	<p>КО. Продолжать формировать у детей умение соотносить действие, изображенное на картинке с реальными действиями;</p> <p>КР. Продолжать учить детей производить выбор определённого действия, изображенного на картинке, из ряда предложенных.</p>	<p>1. Карточки с изображениями деревьев.</p> <p>2. Сюжетные карточки: Дети в саду.</p>

			<p>КВ. Продолжать формировать у детей эмоциональную восприимчивость и отзывчивость, обогащать опыт детей средствами выражения адекватных эмоций в повседневных жизненных ситуациях.</p>	
18	Деревья	Май	<p>КО. Закреплять умения детей обращаться к своим друзьям по имени в процессе игры или общения.</p> <p>КР. Продолжать учить детей складывать пятиместную матрёшку, пользуясь зрительным соотношением или примериванием частей матрёшки.</p> <p>КВ. Формировать у детей потребность иметь в группе друга или подругу.</p>	<p>1. Пятиместная матрёшка.</p> <p>2. Дидактическая игра "Яблоки в саду".</p>
19	Моя семья	Май	<p>КО. Продолжать формировать у детей умения находить знакомые цвета и формы в окружающей обстановке.</p> <p>КР. Знакомить детей с понятиями "длинный – короткий".</p>	<p>1. Наборы карточек с изображениями предметов из окружающей обстановки для определения формы и основного цвета;</p> <p>2. Цветные счётные палочки Кьюзенера.</p>

			КВ. Закреплять у детей умение называть себя по имени, называть свою фамилию, определять свою позицию в семье (сын, дочь, внук, внучка).	3. Фотографии семьи.
20	Моя семья	Май	КО. Продолжать обучать детей узнавать предметы по описанию их цвета, величины, формы. КР. Ввести в активный словарь детей названия свойств и отношений предметов, с которыми они уже знакомы. КВ. Закреплять у детей умение называть по именам всех членов своей семьи и их родственные позиции в семье.	1. Набор геометрических фигур разных цветов. 2. Набор объёмных геометрических форм. 3. Фотографии семьи.

Данные занятия проводятся как воспитателем (фронтально), так и учителем-дефектологом и психологом (индивидуально). Для каждого ребенка необходимо создать условия, способствующие развитию зрительного восприятия.

Занятия по развитию зрительного восприятия проводятся по подгруппам, как правило, в первую половину дня 2 раза в неделю. На начальных этапах важно помогать детям, чтобы привлечь их внимание к полученному результату. Во время занятий необходимо учить детей выполнять работу вместе с взрослыми (прибегая к совместным действиям), с другими детьми,

что постепенно делает полученный результат лично значимым для ребенка.



## Заключение

В первой главе нашей мы рассмотрели теоретические вопросы изучения зрительного восприятия и его развитие у детей с нарушением интеллекта, где мнения отечественных и зарубежных ученых Выготского Л.С., Катаевой А. А., Лебединского В.В., Рубинштейна С.Л., Стребелевой Е. А.; и многих других сходятся в том, что восприятие играет существенную роль в познании ребенком окружающего мира. Возможности коррекции недостатков психической деятельности, в том числе и зрительного восприятия детей с нарушениями интеллекта несомненны. Однако положительное воздействие на развитие зрительного восприятия детей этой категории может давать хоть и значительные, но ограниченные результаты. Нарушение интеллекта по существу своему является необратимым состоянием. Развитие зрительного восприятия детей с нарушением интеллекта – трудная, но принципиально разрешимая задача. Она достигается с помощью специально разработанных методик и техник.

Во второй главе нами рассмотрены теоретические вопросы развития зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушениями интеллекта, где мнения ученых Соловьева И.М., Шиф Ж.И., Стадненко Н.М., Петровой В.Г., Головиной Т.М. и многих других сходятся в том, что зрительное восприятие играет существенную роль во всестороннем развитии личности ребенка.

В результате выявлено, что для зрительного восприятия детей с нарушением интеллекта характерен замедленный темп развития и отставание в сроках: поздно и часто неполноценно происходит соединение восприятия со словом, и это в свою очередь, задерживает формирование представлений об окружающем предметном мире.

В третьей главе нашей работы мы рассмотрели некоторые методики, которые мы можем использовать для определения уровня развития зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением

интеллекта. Таким образом, что зрительное восприятие детей с особыми образовательными потребностями имеет свои особенности: усвоение всех сенсорных эталонов детьми с нарушением интеллекта происходит в замедленном темпе. Дошкольники с нарушением интеллекта меньше пользуются данными знаниями, не дифференцируют их в повседневной жизни. Также на основе анализа программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта Екжановой Е. А., Стребелевой Е. А. нами был составлен перспективный план на три месяца обучения по развитию зрительного восприятия детей с нарушением интеллекта третьего года обучения.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадалян Л., Возрастная физиология и психология зрения / Дошкольное воспитание. / Бадалян Л., Миронов А – 1975. – № 11.
2. Баряева, Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Л.Б. Баряева, О.П.
3. Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук. Популярное пособие для родителей и педагогов./ Башаева Т.В – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
4. Бим-Бад Б.М., Педагогический энциклопедический словарь. / Бим-Бад Б.М. – М., 2006 – 320с.
5. Буянова Р., Сенсорное развитие детей / Социальная работа./ Буянова Р. – №12. – 2006.
6. Вартан В.П., Сенсорное развитие дошкольников./ Вартан В.П. – Мн.: БрГУ, 2007. – 195с.
7. Величковский Б.М., Психология восприятия. / Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. – М. : Изд-во МГУ, 1973.
8. Венгер, А.А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения [Текст] / А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард— М. : 1972.
9. Венгер Л. А., О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников/Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. / Венгер Л. А . — Ч. II.— М. : Наука, 1981. – 223с.
10. Войлокова, Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович, Л.Ю. Ковалёва – СПб. : 2005.
11. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста [Текст] / Под ред. Л.П. Носковой. — М. : 1982.
12. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский – М. : 2003.

13. Гаврилушкина, О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей [Текст] / О.П. Гаврилушкина — М. : 1991.
14. Граборов, А.Н. Основы олигофренопедагогики [Текст] / А.Н. Граборов – М. : 2005.
15. Гришвина, А.В. Игры-занятия с детьми раннего возраста с нарушениями умственного и речевого развития [Текст] / А.В. Гришвина, Е.Я. Пузыревская, Е.В. Сочеванова – М. : 1988.
16. Дети с отклонениями в развитии [Текст] / Сост. Н.Д. Шматко. – М. : 1997.
17. Гаврилушкина, О.П., Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста [Текст] / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова – М. : 1991.
18. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.
19. Забрамная С. Д., Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. / Забрамная С.Д. — 2-е изд., перераб. — М. : Просвещение : Владос, 1995.— 112 с.
20. Дошкольное воспитание аномальных детей [Текст] / Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина и др.; Под ред. Л.П. Носковой. – М. : 1993.
21. Жукова, Н.С. Если ваш ребёнок отстаёт в развитии [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова – М. : 1993.
22. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Как помочь «особому» ребёнку [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич – СПб. : 2001.
23. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д.Н. Исаев – СПб. : 2003. Екжанова, Е.А. Коррекционно-

- развивающее обучение и воспитание [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева – М. : 2003.
- 24.Истомина З.М., О взаимоотношении восприятия и названия цвета у дошкольников / Истомина З.М. —АПНРСФСР. — 1960.
- 25.Немов Р.С., Психология. В 2 кн. Кн.1. Общая психология. / Немов Р.С. – М. : Просвещение – Владос. – 1994. – 350 с.
- 26.Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М. : 2001.
- 27.Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] / А.А Катаева, Е.А. Стребелева – М. : 2002.
- 28.Катаева А.А., Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. / Катаева А.А., Стребелева Е.А. – М.: Владос, 2001.
- 29.Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст] / С.А Козлова, Т.А. Куликова – М. : 2000.
- 30.Коломенский Я.Л., Психологическое развитие в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. / Коломенский Я.Л., Панько Е.А., Игушнов С.А. – СПб, 2004.
- 31.Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушением слуха и интеллекта [Текст] / Под ред. Л.П. Носковой. — М. : 1990.
- 32.Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников [Текст] / Под ред. Л.П. Носковой. — М. :1989.
- 33.Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] / В.В. Лебединский – М. : 2003.
- 34.Малер, А.Р. Ребёнок с ограниченными возможностями [Текст] / А.Р. Малер – М. : 1996.

35. Малер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / А.Р. Малер – М. : 2002.
36. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина – М. : 2003.
37. Мухина В.С. Детская психология. – М : Просвещение, 1985.
38. Отбор детей во вспомогательную школу [Текст] / Сост. Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.Ф. Мачихина. – М. : 1983.
39. Плаксина Л.И., Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. / Плаксина Л.И. – М. –1991.
40. Познавательные процессы: ощущение, восприятие. / Под ред. А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова, В.П. Зинченко. – М. – 1982.
41. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / [Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.]; под ред Е.А. Стребелевой. – М. : 2004.
42. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе [Текст] / Под ред. Ж.И. Шиф. - М., 1972.
43. Развитие восприятия у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца и Л.В. Венгера. – М. – 1968.
44. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Стребелева – М. : 2001.
45. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; Под ред. Е.А. Стребелевой. – М. : 2001
46. Саенко Ю.В., Специальная психология. / Саенко Ю.В. – Таганрог. – 2002. – 192с.
47. Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М. – 1963.
48. Усова А.П., Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника.– В кн.: Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. / Усова А.П., Запорожец А.В. – М. –

1965.

49. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе [Текст] / Л.М. Шипицына – СПб. : 2002.

50. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин – М. : 2003.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

*Методика 1. Зрительное опознавание изображений с усиленными признаками.*

Это самая простая методика предназначена для того, чтобы выявить среди детей тех, которым нужно заниматься над развитием зрительного восприятия. На специальных рисунках представлены геометрические фигуры и предметные изображения, окрашенные в черный и основные хроматические цвета.

Для выполнения первого задания потребуется 2 набора карточек. Один из них включает 5 карточек с изображениями, выбранными педагогом. Второй набор содержит те же 5 изображений и дополнительно несколько "лишних" изображений, если уровень развития ребенка это позволяет. В противном случае второй набор также должен состоять из 5 карточек. Ребенку последовательно предъявляются карточки из первого набора. Ребенок должен из "своего" набора выбрать изображение, идентичное предъявляемому (невербальная форма применения методики).

Во втором задании участвует только первый (базовый) комплект карточек. Педагог последовательно предъявляет ребенку изображения и просит его назвать форму и цвет фигур (вербальная форма). При рассматривании каждого рисунка ребенку может быть задан вопрос: где находится та или иная фигура - вверху, внизу, справа или слева? Таким образом педагог получит информацию о восприятии ребенком основных признаков изображений: формы, цвета, местоположения в пространстве. Если ребенок не выполняет оба задания, то это свидетельствует о том, что его зрительные функциональные возможности недостаточны для занятий по курсу нижеизложенных методик. В случае выполнения двух или даже только первого задания с детьми может проводиться дальнейшая коррекционная работа



## *Методика 2. Зрительное опознавание объемных и плоских объектов и их соотнесение*

Для работы подбираются объекты, с которыми ребенок сталкивается в быту и которые имеют для него особую значимость (посуда, одежда, мебель и т.д.). Самое простое задание этой методики - соотнесение объемного и двух плоскостных объектов, один из которых является изображением объемного. Наиболее сложное задание состоит в необходимости выбора из семи изображений одного, которое соответствует объемному объекту. Задания выполняются как на вербальном (соотнесение объектов по сходству без их называния), так и на невербальном уровне (с называнием объектов).

В этой методике могут быть выбраны объемный предмет (чашка) и пять изображений предметов (чашка, портфель, часы, шапка, домик). Вначале ребенку предъявляется натуральный объект, затем пять изображений предметов. Он должен был (а) назвать натуральный объект, затем (б) выбрать его изображение из предъявленных пяти картинок и, наконец, (в) назвать все пять изображений. Время для решения задачи практически не ограничивалось, однако, при слишком долгих паузах (более 3-х минут) ребенка настойчиво просят выполнить задание. Если ребенок ошибается, ему задают общий вопрос: "Ты уверен? Посмотри внимательно". Если после этого ребенок исправляет ошибку, то в протокол заносится результат: "правильное выполнение с помощью"; если не исправляет или дает другой неправильный ответ, то в протокол заносится результат: "неправильное выполнение".

Отмечаются выполнение заданий (а), (б), (в) следующим образом: 2 балла - если при назывании реального объекта и/или 5 предметных изображений ребенок ошибается не более двух раз; 1 балл - если при назывании реального объекта и/или 5 предметных изображений ребенок ошибается более двух раз; 0 баллов - неправильное соотнесение реального предмета и его изображения, ошибки в опознавании практически каждого

предметного изображения. В процессе обследования отмечается, какой вид помощи требуется ребенку (привлечение внимания, помощь в выделении существенных частей/деталей изображения, которые могут облегчить его опознание, и т.д.).

### *Методика 3. Развитие зрительно-моторных координаций*

Наиболее простые задания этой методики состоят в прослеживании с помощью руки и глаза либо волнистых, либо ломаных линий, изображенных на листах белой бумаги.

К примеру, может использоваться тестовый лист, на котором изображены две перепутанные линии; в конце и в начале каждой линии находятся фигурки; в начале обеих линий - пастух, в конце одной линии - овечка, в конце другой - свинья. Детям предъявляется тестовый лист и задается (а) вопрос: "Посмотри на картинку! Что здесь нарисовано?" Ребенок должен рассмотреть рисунок, опознать изображения, назвать их. Если ребенок не находит или не называет какое-нибудь изображение, педагог обращает внимание ребенка вопросом: "Посмотри внимательно! Что изображено внизу (вверху, слева, справа и т.д.)?" После того как ребенок узнает и опишет изображения, (б) он должен "пройти" фломастером по двум тестовым линиям. Ребенку дается следующая инструкция: "Если пастушок пойдет по одной тропинке, то придет к овечке, а если по другой - придет к свинье. Тропинки очень запутанные. Они идут через болото, и сходить с тропинки нельзя. Возьми фломастер и проведи пастушка по тропинке".

В задании (а) отмечаются нахождение и ненахождение всех фигурок и правильность их опознания, а в задании (б) отмечается прослеживание или непрослеживание обеих линий до конца. Дополнительно отмечаются характер прослеживания линии, соскальзывание с одной линии и переход на другую, сдвиги фломастера с линии, остановки. Результаты выполнения пункта (а) фиксируются педагогом в протоколе, но в баллах не оцениваются.

Правильность выполнения пункта (б) оценивается в баллах следующим образом: 3 балла - прослеживание обеих линий до конца, не более трех остановок и сдвигов с линии; 2 балла - прослеживание обеих линий до конца, более трех остановок и сдвигов с линии; 1 балл - прослеживание одной линии до конца, остановки, соскальзывание с одной линии и переход на другую; 0 баллов - невыполнение задания.

Исследование зрительной перцепции с помощью изложенных методик проводятся до начала, после шести месяцев и после одного года коррекционного обучения. Полученные индивидуальные данные сравниваются, что позволяет сделать вывод о динамике изменений состояния зрительной перцепции в ходе коррекционных занятий.

*Методика 4. Пространственная ориентировка в схематическом рисунке.*

Для реализации этой методики используются простые и сложные лабиринты. Один из лабиринтов (а) представляет собой соединение горизонтальных и вертикальных линий, другой (б) - пересечение волнистых линий без четких границ.

Вначале предъявляется лабиринт (а) и ребенок получает следующую инструкцию: "На картинке изображен запутанный лабиринт. Ты должен войти в лабиринт с этого места (ребенку указывается начало и ставится крестик) и пройти по нему к выходу (педагог медленно ведет вдоль лабиринта и обозначает выход). В лабиринте есть тупики. Заходить в них нельзя. Постарайся идти по лабиринту без остановок и не пересекать нарисованные линии" (педагог показывает горизонтальные линии лабиринта). Ребенок должен взять в руки фломастер и пройти с его помощью по лабиринту к выходу.

После выполнения задания ребенку предъявляется лабиринт (б) со следующей инструкцией: "Это - то же лабиринт. Здесь нарисованы два мальчика. Одному нужно добраться до другого, чтобы поиграть. Проведи вот

этого мальчика с мячом (педагог показывает начало лабиринта). Постарайся в кусты не попадать. Проведи мальчика вдоль кустов" (на небольшом отрезке лабиринта педагог показывает, как это сделать).

В протоколе фиксируется:

- 1) наличие/ отсутствие предварительной ориентировки в задании;
- 2) качество предварительной ориентировки в задании: зрительная ориентировка (ребенок рассматривает рисунок и пытается зрительно наметить возможный путь, по которому он будет "проходить" лабиринт с помощью фломастера; зрительно-моторная ориентировка (рассматривая рисунок ребенок пытается наметить возможный путь, пытаясь пройти лабиринт с помощью пальца, или при рассмотрении рисунка ребенок пальцем показывает то, что привлекло его внимание);
- 3) заход в тупики лабиринта;
- 4) остановки при прохождении лабиринта;
- 5) время прохождения каждого лабиринта;
- 6) прохождение/непрохождение лабиринта до конца. Качество выполнения методики "Лабиринты" оценивается по результатам прохождения каждого лабиринта по каждому из пп.1 - 2 и 5 - 6 отдельно. Пункты 3 - 4 оцениваются одновременно. После этого суммируется общий балл по каждому лабиринту отдельно.

Оценки за выполнение задания:

П.1

1 балл - есть предварительная ориентировка;

0 баллов - нет предварительной ориентировки;

П.2

2 балла - зрительная ориентировка;

1 балл - зрительно-моторная ориентировка;

П.3 - 4

2 балла - в каждом лабиринте допустимо сделать не более двух захождений в тупики и не более двух остановок одновременно (в сумме не более 4-х ошибок).

1 балл - в каждом лабиринте допустимо сделать не более трех захождений в тупики и не более трех остановок одновременно (в сумме не более 6-ти ошибок).

0 баллов - более четырех захождений в тупики и более четырех остановок одновременно в каждом лабиринте (в сумме более 8-ми ошибок).

#### П.5

3 балла - прохождение лабиринта в течение 1 мин.

2 балла - прохождение лабиринта в интервале от 1 мин. до 2 мин.

1 балл - прохождение лабиринта в интервале от 2 мин. до 2миню 30 сек.

0 баллов - прохождение лабиринта более чем за 2 мин.30 сек.

#### П.6

2 балла - прохождение лабиринта от начала до конца.

1 балл - прохождение половины лабиринта.

0 баллов - прохождение менее половины лабиринта.

*Методика 5. Способность восстанавливать целое предметное изображение из частей по образцу*

Наиболее простым заданием этой методики является составление целого изображения из частей при наличии образца в поле зрения ребенка. Размер изображения приблизительно 1,5 x 1,5 см. Количество частей, на которые разрезана картинка, должно соответствовать возрасту ребенка и состоянию его зрения. Так, например, картинка, разрезанная на 2 части, может быть предложена ребенку 2-х лет и ребенку 8 - 10 лет с остаточным зрением. К примеру, картинки с четкими контрастными изображениями фруктов, овощей, животных разрезались по вертикали и горизонтали на 4 (первый вариант) и 8 (второй вариант) равных частей. Вначале ребенок

рассматривает и описывает целое изображение (а), затем он должен собрать это изображение из частей, имея перед глазами образец (б).

Более сложным заданием является дорисовывание изображения (пирамидки) на основании ее фрагментов. В протоколе фиксируется (а) название изображенного, (б) точность описания по вопросам педагога (какого цвета, формы, сколько предметов (если их несколько), где расположен (наверху, внизу, справа, слева,...), (в) выполнение задания на составление целого, (г) стратегия составления (хаотичный перебор частей или целенаправленный подбор частей). В баллах оценивается только выполнение п. (в): 3 балла - составление целой картинки без помощи учителя; 2 балла - составление целой картинки с небольшой помощью учителя (например, привлечение внимания, помощь в ориентации отобранного ребенком элемента и т.д.); 1 балл - самостоятельное составление только части изображения; 0 баллов - невыполнение задания.