



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

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

Развитие осязательного восприятия у детей младшего дошкольного
возраста с нарушениями зрения посредством дидактической игры

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»

Выполнила:
студентка группы 3Ф-406/102-4-2
Нестерова Роза Абгазимовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Осипова Лариса Борисовна

Проверка на объём заимствований:
51,24 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите
рекомендуется/не рекомендуется

ир. № 1 102 20 17 г.
зав. кафедрой СПиПМ
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Дружинина

Челябинск
2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ОСОБЕННОСТИ ОСЯЗАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	7
1.1 Понятие «осязательное восприятие» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.....	14
1.3. Особенности осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нормальным и нарушенным зрением	21
1.4. Роль дидактической игры в развитии осязательного восприятия детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	31
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	39
Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ОСЯЗАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ	40
2.1. Методики изучения осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	40
2.2. Состояние осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	43
2.3. Коррекционная работа по развитию осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством дидактической игры.....	49
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ	66

ВВЕДЕНИЕ

Актуальной проблемой современного образования является оказание помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. В научных исследованиях доказано, что компенсаторную функцию в развитии детей с нарушениями зрения выполняет осязательное восприятие (В.З. Денискина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, Л.А. Ремезова, Л.С. Сековец, Л.И. Солнцева и др.).

Многие дети с нарушениями зрения имеют низкий уровень развития осязательной чувствительности. Происходит это потому, что дети с частичной потерей зрения полностью полагаются на визуальную ориентировку и не осознают роли осязания как средства замещения недостаточности зрительной информации. Из-за отсутствия или резкого снижения зрения дети не могут спонтанно по подражанию окружающим овладеть различными предметно-практическими действиями, как это происходит у нормально видящих детей. Все это сдерживает развитие тактильной чувствительности и отрицательно сказывается на формировании предметно-практической деятельности детей.

В связи с этим проблема развития осязательного восприятия детей с нарушениями зрения требует научного объяснения и дальнейшего изучения. Особенно это важно на начальном этапе коррекционного воздействия – в младшем дошкольном возрасте.

В тифлопедагогике разработаны программы развития осязания и мелкой моторики у дошкольников, учащихся начальных классов (В.З. Денискина, Л.В. Мясникова, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова). Показана специфика реализации коррекционных задач по развитию осязания и мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на общеобразовательных занятиях (Л.Б. Осипова). Вместе с тем, практики испытывают трудности в подборе дидактических игр, упражнений по развитию осязательного восприятия у

младших дошкольников в процессе образовательной деятельности. В связи с этим проблема развития осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения продолжает оставаться актуальной.

Исходя из этого, нами была определена тема исследования: «Развитие осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством дидактической игры».

Цель исследования: теоретически изучить и практически показать роль дидактической игры в развитии осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Объект исследования – процесс развития осязательного восприятия детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования – дидактическая игра как средство развития осязательного восприятия детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по вопросам развития осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.
2. Изучить особенности осязательного восприятия детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.
3. Систематизировать дидактические игры по развитию осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

При решении поставленных задач в работе использовались следующие **методы:** метод анализа, сравнения и обобщение сведений из общей и специальной психолого-педагогической литературы; метод экспериментального исследования; метод анализа и интерпретации полученных в результате исследования экспериментальных данных.

База исследования:

- 1) Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 138 г. Челябинска».
- 2) Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 360 г. Челябинска».

В исследовании приняло участие 20 детей младшего дошкольного возраста. Из них 10 детей с нарушениями зрения, 10 детей с нормальным зрением.

Структура квалификационной работы: введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, библиографический список, приложения.

Глава 1. ОСОБЕННОСТИ ОСЯЗАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

1.1 Понятие «осязательное восприятие» в психолого-педагогической литературе

Логика нашего исследования предполагает в этом параграфе рассмотреть теоретические аспекты проблемы развития осязательного восприятия у детей дошкольного возраста. Поскольку тема нашего исследования «Развитие осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством дидактической игры», целесообразным мы считаем необходимость рассмотрения сущности ведущего понятия исследования «осязательное восприятие».

В толковом словаре С.И. Ожегова восприятие трактуется как «форма чувственного отражения действительности в сознании, способность обнаруживать, принимать, различать и усваивать явления внешнего мира и формировать их образ» [6, с. 78].

В то же время философский словарь дает следующее определение восприятия: «чувственный образ внешних структурных характеристик предметов и процессов материального мира, воздействующих на органы чувств». В соответствии с ним ощущения, образующие непрерывный комплекс в пространстве и во времени являются субстратом восприятия. Восприятие характеризуется как первичная ступень индивидуального познания, зависящая от отношений различных свойств, предметов и явлений [39].

Педагогический словарь несколько иначе трактует понятие «восприятие». Это, прежде всего, «психический процесс, возникающий в результате воздействия физических раздражителей на рецепторные

поверхности анализаторов, отражающий предметы и явления действительности в совокупности их свойств и качеств» [1].

В свою очередь, М.В. Гамезо, В.Г. Казаков подчеркивают, что под восприятием стоит понимать «познавательный психологический процесс, в результате которого происходит отражение в сознании человека предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств» [5, с. 67].

В то же время А.Г. Маклакова характеризует восприятие как «целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств» [18, с. 89].

Необходимо заметить, что в исследованиях П.М. Якобсона в узком смысле восприятие – это «акт восприятия тех объектов, которые даны нашим органам чувств»; в широком смысле – означает, что в ходе длительного восприятия предмета, имеют место акты мышления, истолкования свойств предмета, нахождения систем различных связей и соотношений в воспринимаемом объекте [6].

По мнению А.Р. Лурия восприятие – это «сложный процесс, в основе которого лежат сенсомоторные и речевые действия». Воспринимающая деятельность человека – это результат совместной работы нескольких анализаторных систем, близких к процессам наглядного мышления».

Подчеркнем, что в трудах С.Л. Рубинштейна восприятие рассматривается как «чувственное отражение предмета или явления объективной действительности, воздействующего на наши органы чувств». Тем не менее, Дж. Гибсон под этим понятием понимает «активный процесс извлечения информации об окружающем мире, включающий в себя реальные действия по обследованию того, что воспринимается».

С точки зрения А.Н. Леонтьева восприятие – это деятельность, имеющая перцептивную цель, задачи, действия, операции, продукт – образ и познавательные мотивы. Рассматривая труды В.А. Ганзена, мы видим следующее определение: «процесс чувственно-образного отражения

предметов и явлений в единстве их свойств». Б.Г. Мещерякова считает, что под восприятием следует понимать «процесс формирования при помощи активных действий субъективного образа целостного предмета, непосредственно воздействующего на анализаторы».

Итак, проанализировав исследования различных ученых (Б.Г. Мещерякова, Дж. Гибсон, А.Р. Лурия, М.В. Гамезо, В.Г. Казакова, А.Н. Леонтьева и др.), под восприятием мы будем понимать психический процесс отражения в сознании человека совокупности свойств предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств (анализаторы).

В соответствии с различными органами чувств различают зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые, обонятельные ощущения и соответствующие им виды восприятия. В рамках нашего исследования целесообразно рассмотреть понятие «осязательное восприятие». Для более точного понимания сущности этого понятия нам необходимо охарактеризовать «осязание».

А.Н. Леонтьев считает, что «осязание – это восприятие в широком смысле термина, «прикосновение», то есть под осязательными восприятием понимается восприятие, ощущение, возникающее в результате конкретного воздействия на рецепторы физических тел и, соответственно, отражения их механических и пространственных свойств». Речь идет об отражении чувственном, непосредственно чувственном отражении таких свойств, как твердость, упругость, непроницаемость, характер поверхности предмета, величины, массы, геометрической формы тел [16, с. 144].

И.М. Сеченов рассматривает осязание как специфическую форму познавательного действия. В основе процесса осязания лежит раздражение различных видов рецепторов и последующее преобразование поступающей информации центральной нервной системой, включая кору больших полушарий. В процессе осязания ощупывающие движения рук воспроизводят, реконструируют форму (контур) предмета, как бы «снимая»

его «слепок». При этом ученый показал сходство осязательного и зрительного восприятия, подчеркивая, что в процессе осязания отражаются как твердость, шероховатость, температура и другие подобные свойства предмета, так и его форма, величина, положение в пространстве [32].

А.В. Петровский под осязанием понимает «специфически человеческое свойство познания мира». Рука является органом осязания, потому что чувствительность к прикосновению и давлению на ладонь и кончики пальцев гораздо больше, чем на других участках тела (например, на спине, плече, голени). Будучи органом, сформировавшимся в труде и приспособленным для воздействия на предметы, рука способна к активному осязанию. Поэтому рука дает ценные знания о существенных свойствах предметов материального мира. В состав осязания входят тактильные ощущения (ощущения прикосновения), температурные, которые являются функцией особого температурного анализатора. Температурные ощущения не только входят в состав осязания, но имеют и самостоятельное, более общее значение для всего процесса терморегуляции и теплообмена между организмом и окружающей средой [23].

По мнению С.Л. Рубинштейна, «осязание – это специфически человеческое чувство работающей и познающей руки; оно отличается особенно активным характером». При осязании познание материального мира совершается в процессе движения, переходящего в сознательно целенаправленное действие ощупывания, действенного познания предмета. Осязание включает ощущения прикосновения и давления в единстве с кинестетическими, мышечно-суставными ощущениями [28, с. 67].

Б.Г. Ананьев характеризует кожно-осязательные ощущения как продукт деятельности этого анализатора, дающего разнообразные чувственные знания о физико-механических свойствах предмета, отражающегося в виде тех или иных ощущений прикосновения и давления. По мнению автора, особое значение для деятельности тактильного анализатора «в отношении различения пространственных признаков

воспринимаемых вещей и сторон (направления) действия, механических свойств предметов» имеет парная работа больших полушарий [2].

Исходя из рассмотренных определений понятий «осязание» и «восприятие», целесообразно подчеркнуть, что В.П. Ермаков, Г.А. Якунин под осязательным восприятием понимают способность кожного и двигательного анализаторов отражать пространственные и физические свойства предметов. В осязательном восприятии участвуют различные виды чувствительности: тактильная, болевая, температурная, мышечно-суставная [11, с. 121].

Взаимодействие тактильных и температурных ощущений дает возможность различать жидкие и твердые тела, различное состояние жидких тел. Выделяются основные качества, отражаемые в тактильных ощущениях: прикосновение, давление, качество поверхности воздействующего тела («фактурность» – гладкость или шероховатость), протяженность (отражение площади раздражителя), отражение плотности предмета или ощущение тяжести.

Стоит отметить, что А.А. Крогиус в своих трудах выделял такие виды осязания как активное и пассивное [15]:

Пассивное осязание характеризуется как вид осязания, при котором сочетаются различные виды кожной чувствительности. В его основе находится деятельность кожно-механического анализатора. Пассивное осязание наблюдается в тех случаях, когда существует покой рецепторной поверхности и соприкасающегося с ней предмета. Возникающие в результате соприкосновения ощущения отражают ряд физических, пространственных и временных свойств и отношений предметов: температуру, вес, протяженность, в некоторых случаях форму и т.д. Однако целостный образ предмета при пассивном осязании не возникает, так как оно за редким исключением не может отразить ни его формы, ни контуров предмета, без чего формирование целостного образа невозможно. В связи с этим пассивное

осязание в качестве самостоятельного процесса играет незначительную роль в познавательной и других видах деятельности.

Гаптика (активное осязание) возникает в процессе активного ощупывания предметов. В ее основе находится интегративная деятельность кожно-механического и двигательного анализаторов. Благодаря активным ощупывающим движениям рук становится возможным не только отражение отдельных свойств и качеств, но и вычленение формы и контуров объектов, на основе чего формируется целостный образ восприятия. В ходе активного осязания важное значение приобретает кинестетическая чувствительность. Поэтому активному осязанию присуще первостепенная роль в познании окружающего мира.

Активное осязание – процесс формирования осязательного образа предмета в ходе его ощупывания. Рука (руки) выступает как своеобразная координатная система, обеспечивающая восприятие пространственных взаимоотношений частей (элементов) ощупываемого предмета и его фактуры. Для активного осязания характерно разделение функций рук и пальцев. Важнейшую роль при этом играет двигательный (кинестетический) анализатор. При пассивном осязании осязательный образ контура предмета формируется в условиях его последовательного перемещения относительно покоящейся руки (пальцев). В этих условиях образ формируется на основе только тактильных сигналов.

Исследование, проведенное Б.Ф. Ломовым, выявило три основные фазы обследования [17, с. 92]:

- 1) ориентировочные движения рук, которые способствуют определению положения объекта в осязательном поле;
- 2) первичное ощупывание, при котором происходит анализ деталей контура предмета;
- 3) повторное ощупывание, при котором синтезируются осязательные сигналы и формируется целостный пространственный образ.

В ходе ощупывания совершается огромное количество разнообразных движений – микродвижения пальцев, которые, как полагает Б.Ф. Ломов, способствуют сохранению определенного уровня тактильной чувствительности и производят детальный анализ фактуры ощупываемого предмета, а также возвратные движения рук, обеспечивающие тонкую дифференцировку отдельных деталей.

Б.Г. Ананьев выделяет непосредственное и инструментальное, или опосредствованное, осязание. Опосредствованной называется такая форма осязания, при которой процесс ощупывания объекта производится рукой при помощи какого-либо инструмента или орудия. Перечисленные формы осязательного обследования могут осуществляться различными способами: одной рукой (мономануальное) и двумя руками (бимануальное осязательное восприятие) [2].

Анализируя исследования Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, И.М. Сеченова и др., следует отметить, что осязание имеет также большое значение в развитии человека, как и зрение. С помощью осязания можно воспринимать такие характеристики предметов, как величину, форму плоскостную и объемную, температурные характеристики, вес, качество поверхности (плотность, упругость).

Таким образом, подводя итог данного параграфа, можно сказать, что осязание играет большую роль в развитии человека. С помощью осязания можно обследовать многие пространственные и другие характеристики предмета. Также стоит отметить, что для развития осязательного восприятия необходимо развивать моторику и тактильную чувствительность ребенка. Данные качество наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. Прежде чем приступить к рассмотрению особенностей осязательного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением зрения, необходимо дать их клинико-психолого-педагогическую характеристику.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения

Зрение играет важную роль при ориентации человека в окружающей действительности и осуществлении многих сторон его жизнедеятельности. Именно с помощью зрительного анализатора ребенок получает информацию об окружающем мире. С самого рождения все движения и предметно-практические действия ребенка осуществляются при участии и под контролем зрения. Глубокое поражение зрения значительно ограничивают чувственное познание, а это значит и психическое развитие ребенка.

Согласно классификации М.И. Земцовой, к детям с нарушениями зрения относятся:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией [12].

В рамках нашей работы мы остановимся на характеристике слабовидящих и детей с косоглазием и амблиопией, так как это основной контингент детей с нарушениями зрения, посещающих дошкольные образовательные организации.

Слабовидение – это значительное снижение зрения, при котором острота зрения на лучше видящем глазу с использованием обычных средств коррекции (очки) находится в пределах от 0,05 до 0,2, или меньшее снижение остроты зрения при значительном нарушении других зрительных функций (чаще всего сужение границ поля зрения).

К слабовидящим детям относятся также и дети с остротой зрения в пределах 0,4, но имеющие прогрессирующие или рецидивирующие заболевания. Слабовидение возникает на фоне глазных болезней и общего ослабления здоровья детей.

Причиной слабовидения чаще всего бывают аномалии рефракции: миопия, гиперметропия, астигматизм. Аномалия рефракции, по мнению большинства офтальмологов – Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Н.И. Пильман, Л.И. Сергиевский, Е.М. Фишер, А.В. Хватова – является фактором, препятствующим формированию бинокулярного зрения в раннем возрасте [10].

Миопия – это дефект (аномалия рефракции) зрения, при котором изображение падает не на сетчатку глаза, а перед ней.

При наличии миопии ребенок начинает плохо различать дальние предметы. Это происходит в связи с тем, что лучи света, идущие от далеко расположенных предметов, сводятся в фокус не на самой сетчатке глаза, а перед ней.

Б.К. Тупоногов обращает внимание на то, что помимо миопии существует гиперметропия – это патология рефракции глаза, при которой изображение предметов формируется за сетчаткой [35].

Стоит отметить, что большая часть людей, которые страдают гиперметропией, не имеют жалоб на зрение, так как у них хорошая развитость способности к аккомодации. При слабой выраженности гиперметропии зрение вдаль и вблизи хорошее, но могут быть проблемы с быстрой утомляемостью, головной болью при значительных зрительных нагрузках. Средняя степень гиперметропии характеризуется тем, что зрение вдаль остается хорошим, а вблизи затруднено. Высокая гиперметропия заключается в следующем: зрение плохое и вдаль, и вблизи, так как исчерпаны все возможности глаз фокусировать на сетчатке изображение, даже далеко расположенных предметов.

Астигматизм – это патология рефракции глаза, при которой нарушается сферичность роговицы, т.е. в разных меридианах разная преломляющая сила и изображение предмета при прохождении световых лучей через такую роговицу получается не в виде точки, а в виде отрезка

прямой. Человек при этом видит предметы искаженными, в которых одни линии четкие, другие – размытые [17].

Изображение предметов при астигматизме нечеткое, местами размытое, прямые линии выглядят изогнутыми. Кроме дефектов зрительного восприятия, астигматизм обычно сопровождается быстрой утомляемостью глаз, понижением зрения, головными болями.

Таким образом, при всех глазных патологиях чаще всего поражается центральное зрение – острота зрения, в результате чего затрудняется процесс рассматривания мелких предметов, нарушается восприятие формы и величины предметов, расстояние восприятия. Чтение и письмо в условиях снижения остроты зрения значительно осложняются.

При слабовидении кроме снижения остроты центрального зрения могут быть нарушены и другие зрительные функции.

Л.И. Плаксина отмечает, что при нарушении цветоразличения, степени выраженности цветоаномалий неодинаковы и зависят от глазного заболевания [24].

При врожденной атрофии зрительного нерва наблюдается снижение чувствительности красного, зеленого и синего цветов.

По мнению А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой, Л.И. Плаксиной у детей с нарушением зрения наблюдается изменение границ поля зрения. Дети с нормальным полем зрения способны в известных пределах обозревать предметы и явления целостно, одновременно, во взаимных связях и отношениях. Нормальное поле зрения позволяет им охватывать взором дистантно расположенные объекты. Сужение поля зрения затрудняет целостность, одновременность и динамичность восприятия. При восприятии изображений лицами с узким полем зрения глаза совершают последовательный обход вдоль контура. При этом возникают соскальзывания с контура, частые изменения направления движения, возвраты, увеличивается длительность фиксации взора.

Таким образом, слабовидение характеризуется разнообразием нарушений зрительных функций, разным уровнем их сохранности.

Частым заболеванием в дошкольном возрасте является косоглазие и амблиопия. По данным Э.С. Аветисова, Е.И. Ковалевского, Н.И. Пильмана и др., от 1,5 до 3% детей имеют этот дефект [1].

В. А. Феоктистова, Л. В. Егорова, Е. С. Незнакова отмечают, что косоглазие – это отклонение зрительной оси одного из глаз от совместной точки фиксации, ведущее к утрате бинокулярного зрения [17].

В зависимости от того, куда отклонен глаз, наблюдается:

- внутренние, или сходящееся;
- наружное, или расходящееся;
- косоглазие кверху;
- косоглазие книзу.

Косоглазие бывает:

- односторонним (монолатеральным) – косит постоянно один глаз;
- двусторонним (альтернирующим) – попеременно косят оба глаза [24].

При альтернирующем косоглазии зрение, как правило, достаточно высокое и одинаковое в обоих глазах. Постоянное косоглазие сложнее альтернирующего, так как при нем в результате постоянного отклонения одного глаза, при отсутствии фузии (слияние двух изображений) довольно быстро развивается амблиопия.

Нарушение слияния двух изображений в одно может возникнуть вследствие усиленной (при дальнозоркости) или ослабленной (при близорукости) аккомодации и связанной с ней конвергенции (сведении осей глаз). Такое косоглазие называют аккомодационным, а все другие формы содружественного косоглазия неаккомодационным [17].

Под влиянием неблагоприятных условий высокая и точная согласованность деятельности обеих половин зрительного анализатора может нарушаться, что приводит к расстройству бинокулярного зрения.

Острота зрения отклоненного глаза понижается, развивается амблиопия этого глаза.

Э.С. Аветисов отмечает, что амблиопия – это ослабление зрения функционального и зачастую вторичного характера (при отсутствии структурных изменений зрительного анализатора), не поддающееся коррекции с помощью очков или контактных линз. В зависимости от степени понижения остроты зрения автор различает амблиопию:

- слабой степени (острота зрения 0,8-0,4);
- средней степени (острота зрения 0,3-0,2);
- высокой степени (острота зрения 0,1-0,05);
- очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже) степени [2].

Различают следующие виды амблиопии: дисбинокулярная, обскурационная, рефракционная, истерическая.

Дисбинокулярная амблиопия возникает вследствие расстройства бинокулярного зрения. Понижение зрения развивается вследствие косоглазия. Дисбинокулярная амблиопия может быть двух видов: амблиопия с правильной (центральной) фиксацией (фиксирующий участок – центральная ямка сетчатки) и амблиопия с неправильной (нецентральной) фиксацией (фиксирующим становится любой другой участок сетчатки).

Рефракционная амблиопия возникает вследствие аномалий рефракции, которые в данный момент не поддаются коррекции. При ношении правильно подобранных очков постепенно острота зрения может повыситься, вплоть до нормальной. Причиной возникновения этого вида амблиопии является постоянное и длительное проецирование на сетчатку глаза неясного изображения предметов внешнего мира при высокой дальнозоркости и астигматизме.

Обскурационная амблиопия развивается в результате помутнении оптических сред глаза (катаракты, помутнении роговицы), преимущественно врожденных или рано приобретенных. Диагноз ставится, если низкое зрение сохраняется, несмотря на устранение помутнений и отсутствие

анатомических изменений в заднем отделе глаза (после экстракции катаракты).

Истерическая амблиопия возникает внезапно, чаще всего после какого-либо аффекта. Функциональные расстройства на почве истерии могут принимать характер ослабления или потери зрения. Эта форма амблиопии встречается довольно редко.

Такое многообразие зрительных нарушений, встречающихся у детей дошкольного возраста, предопределяет их различные пути психофизического развития (Л.А. Дружинина, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.Б. Осипова, Л.И.Плаксина, Л.И. Солнцева и др.).

Анализируя исследования Л.И. Плаксиной, стоит отметить, что у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения познавательные возможности ограничиваются. Данная характеристика познания детей дошкольного возраста с нарушениями зрения проявляется в значительном сужении зрительных дифференцировок. При нарушении зрения дети в отличие от нормально зрячих в раннем возрасте не тянутся активно к предметам, не могут их рассмотреть [12].

У детей дошкольного возраста с нарушениями зрения наблюдаются затруднения в формировании понятий и понимании значения слов. Важнейшая роль в формировании полноценных словесных значений играет образное представление действительности. Стоит отметить, что у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения наблюдается способность словесно обозначить предмет, но в то же время знания об этом предмете недостаточны. В своих исследованиях М.Б. Эйдинова подчеркнула бедность этих знаний, пониженный уровень обобщения, абстракции и других мыслительных процессов. В процессе выполнения заданий с использованием дистанционного зрительного анализа сложность представляет недостаточная зрительно-пространственная ориентация [11].

Образы мышления ребенка характеризуются количеством и качеством чувственной информации. Основные функции (операционная и регулирующая) имеют недостаточную выраженность в данном возрасте.

М.И. Земцова, А.Г. Литвак отмечают, что у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения наблюдаются трудности в развитии памяти. В процессе выполнения задания дети не могут запомнить цели задания и хода его выполнения. Дети дошкольного возраста не могут запоминать одновременно несколько предметов. Ребенку сложно запомнить инструкцию, состоящую из нескольких последовательных действий [11].

Анализ исследований Л.И. Солнцевой позволяет охарактеризовать внимание детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. В процессе выполнения задания дети не проявляют умения вслушиваться. Ребенок не воспринимает основной мысли задания. Особенностью внимания ребенка дошкольного возраста с нарушениями зрения заключается в рассеянности, трудностями включения в задание, повышенной возбудимостью, замедленностью зрительного анализа и синтеза, зрительного контроля, общей заторможенностью как предметно-практических, так и умственных действий, недостаточностью памяти при удержании результатов действий. В процессе организации деятельности ребенка предварительно необходимо повторять инструкцию постоянно, т.к. из-за особенностей внимания ребенок может прекратить начатую работу.

У детей дошкольного возраста с нарушениями зрения наблюдаются трудности в развитии волевой сферы. Опираясь на точки зрения А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой, отметим, что при сложностях в выполнении задания дети могут прекратить свою деятельность. В процессе организации деятельности ребенка сложно подключить к выполнению задания, зачастую после недолгой работы у него наступает утомление.

Детям с частичной потерей зрения свойственно снижение количества стимулирующей, сигнальной информации для осязательных действий. С

точки зрения А.Г. Литвака, процесс познавательного развития снижается в связи с заметным недостатком зрительной информации [17].

В свою очередь, стоит отметить, что действия детей характеризуются ограниченностью и неточностью. Опираясь на точку зрения Е.Н. Подколзиной, Л.С. Сековец, подчеркнем, что дети дошкольного возраста с нарушениями зрения зачастую во время игры с мячом руки держат только в одном положении, на полёт мяча реагируют запоздало. Зрение детей характеризуется плохим анализом скорости, направления и расстояния до мяча. Ребенок не проявляет особой аккуратности в процессе игры. Действия детей с нарушениями зрения характеризуются замедленностью. Данный факт можно объяснить тем, что ребенок испытывает трудности в процессе зрительного анализа и контроля. Рассеянность детей и постоянная несобранность замедляют их действия. При отсутствии игры и занимательности в деятельности у ребенка заметно снижается интерес к ней. Недостаточный уровень развития мышления приводит к тому, что действия детей носят нечёткий характер [25; 34].

Развитие ребенка с нарушенным зрением осуществляется в условиях специального обучения и воспитания, в процессе которых формируются функциональные системы, развиваются способы действия и способы усвоения социального опыта, формируются способности и личность ребенка в целом.

Таким образом, особенности психического развития детей с нарушениями зрения в нашей работе очень важны для рассмотрения особенностей осязательного восприятия таких детей.

1.3. Особенности осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нормальным и нарушенным зрением

Рассмотрев в предыдущих пунктах сущность основных понятий, клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с нарушением

зрения, целесообразно в данном параграфе приступить к раскрытию особенностей осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста, как с нормальным, так и нарушенным зрением.

Осязательное восприятие активно развивается в раннем и дошкольном возрасте. Анализ работ Д.Б. Эльконина показал, что на первом году жизни развитие руки как органа осязания запаздывает по сравнению с развитием зрения.

В исследованиях Л.А. Венгера, В.С. Мухиной отмечается, что осязательное восприятие начинает складываться в младенчестве и не предшествует развитию действий с предметами, а, наоборот, само рождается из этих действий. С четырех-пятимесячного возраста появление на близком расстоянии от ребенка предметов начинает вызывать направленные к ним движения, в конечном счете приводящие к хватанию, манипулированию ими, передвижению по направлению к ним (подползанию) [26, с. 51].

Анализ работ Г.А. Урунтаевой позволил определить следующие этапы развития осязательного восприятия у детей от 4 месяцев до 1.3 месяцев [7]:

- от 4 до 7 месяцев – этап простого «результативного» действия: активное обнаружение скрытых свойств объектов, при схватывании более активное участие принимают пальцы. В 6 месяцев ребенок не только умеет крепко удерживать вложенный в руку предмет, но и брать его из любого положения;

- от 7 до 10 месяцев – этап «соотносящего» действия: ребенок умеет уже соотносить предмет с определенным местом в пространстве. Начинает проявляться преобладание одной руки (правой). Новое для этого периода – манипулирование двумя предметами. Кисть руки при непосредственном контакте с предметом начинает постепенно приспосабливаться к особенностям размера и формы захватываемого предмета, а позднее основой такого приспособления начинает служить зрительно воспринимаемый ребенком образ. Осязание существенно дополняет зрительные впечатления и облегчает опознание предметов;

– от 10 месяцев до 1 года 3-х месяцев – этап появления функциональных действий, которые выражают социальную сущность предмета, определяют его назначение. Наблюдается совершенствование действий: кулачок разжался, пальцы действуют более самостоятельно. В 1 год 3 месяца активизируется кончик большого пальца, а затем указательный палец. В последующем наблюдается интенсивное развитие относительно тонких движений всех пальцев.

Развитие осязательного восприятия продолжается в раннем возрасте. Л.А. Венгер отмечает, что это процесс осуществляется в ходе сенсорного развития: усвоение сенсорных эталонов, лежащих в основе восприятия предметного мира; формирование специальных действий по их применению для решения перцептивных задач; формирование обобщенных способов познания окружающего предметного мира в процессе накопления и расширения сенсорного опыта; перенесение сенсорного опыта в самостоятельную деятельность на основе активного включения мышления и речи [30, с. 71].

Овладевая хватанием и удерживанием предметов, ребенок вначале приспособляет движения своей руки к их положению в пространстве, к форме, величине путем многочисленных проб, постепенно «подчиняясь» особенностям самого предмета. Опыт руки передается глазу, и в конце концов ребенок начинает за меняющимися впечатлениями видеть предметы, которые можно определенным образом достать, схватить и с которыми выполняются определенные манипуляции. Манипулирование предметами открывает для ребенка их новые свойства: перемещение, падение, мягкость и твердость, сжимаемость, устойчивость, расчлененность на части и др. Постепенно ребенка начинают привлекать не только действия и их результаты, но и свойства предметов, благодаря которым эти результаты становятся возможными. Ребенок начинает как бы исследовать новые предметы, выясняя их свойства: переворачивает их, двигает, бросает и т. п.

Таким образом, развитие осязательного восприятия в раннем возрасте, по мнению Л.А. Венгера, происходит в процессе предметной деятельности детей.

Изучая особенности развития перцептивных действий дошкольника в процессе сенсорного развития, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Г. Рузская проанализировали особенности движений рук дошкольников разного возраста при осязательном восприятии ими плоской формы в условиях ознакомления с формой и узнавания ее [15]. Дети в возрасте 3-х лет не выделяют контура фигуры: пальцы их рук движутся по ее поверхности, а движения напоминают «хватательные» или «трогающие». В этом возрасте дети прежде всего ориентируются на величину, поверхность, фактуру объекта, но знакомятся с этими признаками очень бегло и поверхностно. Авторы отмечают, что для осязательного отражения предмета необходимо последовательное обследование его признаков, анализ и синтез выделенных признаков в целостный образ предмета. Точность осязательного восприятия возрастает в процессе совершенствования приемов и способов обследования. В связи с этим, необходимо подробно остановиться на роли рук и пальцев в осязательном обследовании предметов.

Развитие движений у детей 3-7 лет связано с созреванием мозга и всех его структур, участвующих в регуляции движений, совершенствованием связей между двигательной зоной и другими зонами коры, изменением структуры и функциональных возможностей скелетных мышц. Важно отметить, что, начиная с 4 лет, выявляется возможность целенаправленного формирования движений в процессе обучения ребенка, роль слова в процессе двигательного обучения повышается. В старшем дошкольном возрасте появляется и развивается возможность произвольной регуляции деятельности по внешней инструкции [1, с. 130].

В младшем дошкольном возрасте развивается перцептивная деятельность. Дети переходят к сенсорным эталонам – культурно выработанным средствам восприятия. Анализ работ Л.А. Венгера,

А.В. Запорожца позволил установить, что к концу младшего дошкольного возраста дети могут воспринимать:

- до трех и более форм предметов (круг, квадрат, треугольник);
- дифференцировать предметы по величине (большой – маленький, узкий – широкий, высокий – низкий, короткий – длинный);
- различать качество поверхности предметов на ощупь: мягкая – твердая, гладкая – шершавая, колючая – пушистая;
- различать поверхности по температурным признакам: теплый – холодный;
- различать предметы по массе: тяжелый – легкий.

Но при этом В.П. Зинченко, А.Г. Рузская отмечают следующие особенности осязательного восприятия младших дошкольников: движения ощупывающей руки носят примитивный характер и недостаточно отдифференцированы от рабочих, исполнительских движений. Дети при первом же соприкосновении с предметами пытаются так или иначе манипулировать ими (катать, стучать, возить) и в процессе такого рода практических действий знакомятся с вещами. Позднее ощупывающие действия руки отделяются от ее практических, исполнительских действий [42].

Итак, зрение играет большую роль в уточнении тактильного различения, а зрительные представления об осязаемом объекте способствуют сенсбилизации пассивного и активного осязания. Поэтому развитие как зрительного, так и осязательного восприятия – одна из основных целей сенсорного развития ребенка младшего дошкольного возраста.

Таким образом, к младшему дошкольному возрасту ребенок может воспринимать форму, величину, поверхность предметов, однако движения ощупывающей руки носят примитивный характер и недостаточно отдифференцированы от рабочих, исполнительских движений.

Следуя логике исследования, рассмотрим особенности осязательного восприятия детей младшего дошкольного возраста с нарушенным зрением.

Л.Б. Осипова, изучая осязательное восприятие детей с нарушениями зрения, ссылается на исследования Л.С. Выготского, М.И. Земцовой, Л.И. Солнцевой, в которых показано, что выпадение или серьезные нарушения в работе зрительного анализатора могут быть возмещены работой сохранных анализаторных систем и функционированием сохранных познавательных процессов (мышление, речь, память). Большое значение в процессе компенсации слепоты и слабовидения ученые имеют осязание [10, с. 49].

В.П. Ермаков, Г.А. Якунин выделяют следующие особенности осязательного восприятия детей с нарушениями зрения. С помощью тактильного восприятия дети с нарушением зрения получают разнообразный комплекс ощущений – прикосновение, давление, движение, тепло, холод, боль. Это позволяет им определять форму, размеры, фактуру, деформацию тел, устанавливать пропорции и пропорциональные отношения. С помощью осязающей руки дети с нарушением зрения могут обмерить предмет, определить форму, сравнить с другим предметом, выделяя пространственные свойства (длину, ширину, форму, объем, протяженность и др.) [9, с. 60].

А.К. Литвак отмечает, что в основе зрительного и осязательного восприятия лежат двигательное поведение руки и глаза, способность мозга объективировать, то есть выносить наружу впечатления, возможность отражать одни и те же категории признаков объектов и, наконец, идентичность физиологических механизмов зрительного и осязательного восприятия. Наиболее полно возможности осязания раскрываются лишь при абсолютной слепоте, несмотря на то, что этот вид восприятия играет важнейшую роль в процессах чувственного познания даже при наличии полноценного зрения. Недостаточное развитие осязания, не соответствующее его действительным возможностям, объясняется тем, что зрение, контролирующее различные виды человеческой деятельности, тормозит развитие осязательного восприятия не только у нормально видящих, но и у

слабовидящих и частичнозрячих, что в высшей степени неблагоприятно сказывается на их познавательной и трудовой деятельности [20].

Несмотря на то, что осязание важно для компенсации нарушений зрения, оно у детей с нарушениями зрения развито недостаточно.

В исследованиях Л.И. Леушиной, А.А. Невской показано, что у слабовидящих детей зрительная ориентация остается ведущей в процессе познания. Следствием этого их впечатления о предметном мире отличаются неточностью, искаженностью, фрагментарностью. При этом дети с частичной потерей зрения полностью полагаются на визуальную ориентировку и не осознают роли осязания как средства замещения недостаточности зрительной информации. Помимо того, снижение двигательной активности, обуславливающее вялость или чрезмерное напряжение мышц рук у детей с глубокими нарушениями зрения, ведет к нарушению развития тактильной чувствительности и отрицательно сказывается на формировании практической деятельности детей [4].

Снижение остроты зрения, нарушения глазодвигательных функций, монокулярный характер зрения у детей с косоглазием и амблиопией осложняют зрительно-моторную координацию, ориентировку при выполнении предметно-практических действий. Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, Л.А. Ремезова, Л.С. Сековец обращают внимание на низкий уровень осязательной чувствительности пальцев, отсутствие навыков выполнения целенаправленного действия руками у данной категории детей [25, с. 102].

В исследовании Е.В. Селезневой отмечено, что дошкольники с нарушениями зрения владеют незначительным объемом ориентировочных действий при ознакомлении с предметами. Она объясняет это постоянной ориентацией педагогов на выделение с помощью осязания формы объектов. Обучение способам восприятия посредством осязания таких признаков, как строение и материал, температура, вес, качество поверхности должного

внимания не уделяется, а спонтанно овладеть такими способами дети не могут [6].

Л.Б. Осипова отмечает, что дошкольники с косоглазием и амблиопией владеют незначительным объемом ориентировочных действий при ознакомлении с предметами, у них не сформирована аналитико-синтетическая деятельность на уровне осязательного восприятия.

Л.Б. Осипова выделила следующие особенности осязательного восприятия детей с нарушениями зрения [39]:

- у детей недостаточно сформировано осязательное восприятие поверхности предметов. Недостаточно сформированы действия идентификации при распознавании качества различных поверхностей (велюр, среднезернистый песок, мелкозернистая резина, поролон). Восприятие объектов, оклеенных среднезернистым песком и мелкозернистой резиной, то есть визуально близких по структуре поверхностей, оказалось довольно сложным для детей с нарушениями зрения. Дети с нарушениями зрения при распознавании качества поверхности в основном пользуются зрительным соотнесением;

- у детей недостаточно сформировано осязательное восприятие формы как плоскостных, так и объемных предметов. Представления о геометрических фигурах у детей недостаточно четкие, малодифференцированные. Самые низкие результаты идентификации геометрических фигур у детей отмечались при зрительном восприятии треугольника, овала. Незначительные сложности возникли при опознавании куба и параллелепипеда;

- у детей недостаточно сформировано осязательное восприятие величины предметов. Представления о величине плоскостных геометрических фигур у детей довольно ограниченные, слабо развиты сравнительные практические действия, а анализирующее восприятие не сформировано. Идентификация величины объемных тел вызывает меньше трудностей;

– при монокулярном характере зрения детям с косоглазием и амблиопией трудно осуществлять зрительный контроль за движениями обеих рук, анализировать сенсорную информацию, поступающую с разных рук. Становление дифференцированных обследовательских движений двумя руками при нарушении бинокулярного зрения крайне затруднено. Мономануальное обследование объектов не позволяет выделить в объекте необходимую для адекватного образа систему признаков;

– во время выполнения заданий дети полагаются на свое зрение; дошкольники с низкой остротой зрения пытаются приблизиться к объекту для лучшего его восприятия, не используя руку как средство компенсации нарушенного зрения.

Автор выделила четыре группы детей с нарушениями зрения в зависимости от особенностей осязательного восприятия [6]:

1) дети, входящие в первую группу (5%), безошибочно идентифицируют структуру поверхности объектов, способны учитывать эту характеристику при группировке предметов. Они справляются с заданиями на определение формы, величины предметов. Обследовательские действия при восприятии предметов активны, развернуты, целенаправленны и последовательны;

2) у детей второй группы (20%) отмечаются затруднения в определении свойств и качеств предметов, способ зрительно-осязательного соотнесения объектов используют частично. Дети пытаются ощупывать предъявляемый объект, подключают вторую руку при его обследовании, однако действий примеривания при этом не осуществляют;

3) детям третьей группы (25% – с нарушениями зрения) также характерны недостаточно полные и дифференцированные представления о предметах. Дети не стремятся к осязательному обследованию предметов, что осложняет выделение в них соответствующего задаче информативного признака или системы признаков, сличение выделенных признаков с

заданным эталоном. Дети испытывают трудности при анализе качеств предметов с помощью осязания;

4) у детей четвертой группы (50%) представления о предметах достаточно ограничены. Ощупывающие движения рук детей носят примитивный характер. Осязание при идентификации определенного качества в процессе деятельности не подключают.

Л.Б. Осипова считает, что эффективность коррекционной работы будет достигнута при условии включения в ее содержание следующих направлений: подготовка руки к осязательному обследованию предметов; формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов; осязательного обследования и восприятия предметов; навыков и умений использования осязания в процессе продуктивной, игровой и бытовой деятельности.

Таким образом, подводя итог данного параграфа, сделаем следующие выводы:

1. К младшему дошкольному возрасту ребенок может воспринимать форму, величину, поверхность предметов, однако движения ощупывающей руки носят примитивный характер и недостаточно дифференцированы от рабочих, исполнительских движений.

2. При нарушениях зрения осязательное восприятие характеризуется следующим: затруднено восприятие сенсорной информации об объектах окружающего мира, что отрицательно сказывается на развитии умения адекватно использовать предметы в деятельности; низкий уровень осязательной чувствительности, плохо развитые двигательные моторные функции рук и отсутствие оформленной техники движений, скоординированных действий глаза и руки вызывают у ребенка с нарушениями зрения огромные трудности, связанные с выполнением различных действий; зрительное восприятие, несмотря на неполноценность, продолжает оставаться ведущим при познании окружающего мира детьми с нарушениями зрения и ориентировки в нем.

1.4. Роль дидактической игры в развитии осязательного восприятия детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Психика ребенка развивается в деятельности, в игре.

Рассмотрим сущность понятия игры.

Игра, с точки зрения К. Грооса, есть та деятельность, в которой происходит образование необходимой надстройки над врожденными реакциями [39]. З. Фрейд в своей психоаналитической теории сформулировал взгляды на игру как на деятельность, обусловленную биологическими причинами (инстинкты, влечения). П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров под игрой понимают изначально мотивированную, первоначально установленную, генетически и социально запрограммированную, осмысленную и ответственную деятельность, которая включает в себя предметную (видимую), теоретическую (мыслительную) и душевную деятельность [18, с. 50].

Т.С. Комарова, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. подчеркивают значение игры для развития ребенка дошкольного возраста, и обозначают ее для детей как учебу, труд и серьезную форму воспитания.

В дошкольном возрасте ученые выделяют ряд игр. Так П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров разработали общую классификацию игр, разделив их на естественные и искусственные. В свою очередь искусственные объединяют в себе детские и результативные игры. П.Ф. Лесгафт делил игры на две группы: имитационные (подражательные) – самостоятельные творческие игры; подвижные игры (игры с правилами). В.В. Давыдов в Российской педагогической энциклопедии выделяет два основных вида детских игр [1]:

– игры со скрытыми правилами – сюжетно-ролевые игры, в которых правила определяются сюжетом и ролью, имеют скрытый характер;

– игры с открытыми (фиксированными) правилами, в которых правила создаются специально, они готовы и являются обязательной частью игры, задают ей ход (дидактические, подвижные, развивающие, большинство музыкальных, игры-забавы, интеллектуальные игры).

В нашем исследовании значимость представляют дидактические игры. Приступим к рассмотрению роли дидактической игры в развитии осязательного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Обучение в форме дидактических игр основано на одной из закономерностей игровой деятельности ребенка – на его стремлении входить в воображаемую ситуацию, действовать по мотивам, диктуемым игровой ситуацией. Педагогика разработала игры, основанные на игровых действиях в игровых ситуациях, но при этом и в игровое действие, и в игровую ситуацию были введены дидактические задачи.

По мнению А.К. Бондаренко, дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством воспитания ребенка [12].

Анализ работ Е.А. Флериной, Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, Д.В. Менджерицкой, Р.И. Жуковской и др. позволил установить, что значение дидактической игры для развития детей дошкольного возраста заключается в следующем [23]:

1) способствует развитию познавательных и творческих способностей, является незаменимым средством интеллектуального развития.

2) в процессе игры дети учатся сравнивать, группировать, классифицировать предметы по определенным признакам, делать правильные выводы, обобщения. Активность детского мышления является

главной предпосылкой сознательного отношения к приобретению твердых, глубоких знаний.

3) развивает сенсорные способности детей. Процессы ощущения и восприятия лежат в основе познания ребенком окружающей среды.

4) способствует развитию речи детей: пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь, умение правильно выражать свои мысли. В играх, также, развивается способность аргументировать свои утверждения, доводы.

5) влияет на развитие нравственных представлений о бережном отношении к окружающим их предметам, игрушкам как продуктам труда взрослых, о нормах поведения, о взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, о положительных и отрицательных качествах личности.

6) формирует у детей уважение к трудящемуся человеку, вызывает интерес к труду взрослых, желание самим трудиться. Некоторые навыки труда дети приобретают при изготовлении материала для дидактических игр.

7) создает положительный эмоциональный подъем, вызывает хорошее самочувствие и вместе с тем требует определенного напряжения нервной системы.

Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина делают акцент на сенсорном развитии. По словам Л.А. Венгера и В.С. Мухиной, сенсорное воспитание имеет большое значение для развития ребенка, совершенствование его чувственного познания окружающего мира, развития у него сложных мыслительных и сенсорных процессов.

Комплексное исследование вопросов сенсорного воспитания дошкольников при продуктивной деятельности, осуществленное под руководством А.В. Запорожца и А.П. Усовой, показало, что обучение и соответствующая организация изобразительной деятельности, конструирования, труда в природе, дидактических игр дают эффект в сенсорном развитии ребенка. Дошкольники последовательно и

целенаправленно познают свойства предметов – форму, размер, цвет, плотность совершенствуют навыки восприятия.

Сенсорное воспитание осуществляется в повседневной жизни и на занятиях. В условиях повседневной жизни, в процессе игр, труда, по мнению Н.Д. Сакулиной, Н.Н. Поддъякова, происходит целостное восприятие ребенком различных явлений и предметов окружающего мира. При этом, некоторые свойства и стороны явлений могут восприниматься недостаточно четко, либо не восприниматься совсем. Задачей педагогов, в данном случае, является раскрытие незамеченных детьми свойств окружающей действительности, причем таким образом, чтобы избежать превращение повседневной жизни в дидактический процесс.

Исследования А.В. Запорожца, Л.А. Венгера и др. показали, что развитие восприятия в дошкольном возрасте происходит на основе усвоения сенсорных эталонов и мер. Термин «сенсорные эталоны» был предложен А.В. Запорожцем и нашел широкое применение в работе по сенсорному воспитанию дошкольников. Сенсорные эталоны – это система звуков речи, система цветов спектра, система геометрических форм, шкала музыкальных звуков и т.д.

Для развития осязательного восприятия важно не только научить ребенка выделять осязательные характеристики предметов, но и развивать действия по использованию сенсорных эталонов воспринимаемых с помощью осязания. Такие действия Л.А. Венгер, А.В. Запорожец называют перцептивными.

Ученые (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец и др.) выделяют этапы перцептивных действий:

1. На первом этапе ребенка учат производить действия по восприятию сенсорных характеристик предмета (форма, величина, температура, качество поверхности) с целью формирования его адекватного образа. На этом этапе процесс их формирования начинается с практических, материальных действий, выполняемых с незнакомыми

предметами. На данном этапе, который ставит перед ребенком новые перцептивные задачи, непосредственно в материальные действия вносятся необходимые исправления, которые должны быть сделаны для формирования адекватного образа. Лучшие результаты восприятия получаются тогда, когда ребенку для сравнения предлагаются так называемые сенсорные эталоны, которые также выступают во внешней, материальной форме. С ними ребенок имеет возможность сравнивать воспринимаемый объект в процессе работы с ним. На данном этапе важно научить ребенка сравнивать сенсорные эталоны с помощью внешних действий, в процессе оперирования предметом.

2. Второй этап, по мнению Л.А. Венгера, характеризуется обследованием предметов с помощью развития ориентировочно-исследовательских движений руки и глаза.

3. На третьем этапе действия становятся сокращенными, дети получают возможность довольно быстро узнавать интересующие их свойства объектов, отличать одни предметы от других, выяснять существующие между ними связи и отношения, в результате внешнее перцептивное действие превращается в умственное [9, с. 81].

А.В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, пишет: «Нам необходимо добиваться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка, служила бы формированию его способностей» [8].

В рамках сенсорного развития в младшем дошкольном возрасте значительное место занимает развитие осязательного восприятия. При нарушениях зрения осязательное восприятие играет не только важную роль в сенсорном восприятии, но и является компенсаторным условием развития ребенка. На развитие осязательного восприятия направлены дидактические игры и упражнения, в которых дети учатся выделять и анализировать различные пространственные признаки и отношения,

получать информацию об окружающем пространстве с привлечением всей сенсорной системы. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации и с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт.

Основная особенность дидактических игр – обучающая. Соединение в дидактических играх обучающей задачи, наличие готового содержания и правил, дает возможность воспитателю более планомерно использовать эти игры для развития осязательного восприятия детей. Они создаются взрослыми в целях воспитания и обучения детей, но не открыто, а реализуются через игровую задачу. Знакомство с формами, величинами, пространственными представлениями. Специально организованные дидактические игры – хорошее дополнение к обучению на занятиях по ознакомлению с обобщенными представлениями, общественно установленными сенсорными эталонами, например, геометрическими фигурами. Много общего с рассматриваемыми упражнениями имеется в играх с дидактическими игрушками, сборно-разборными игрушками и вкладышами: матрешки, башенки, шары, кубики.

Анализ литературы позволил нам выявить дидактические игры, направленные на развитие разнообразных качеств предметов с помощью осязания [36, с. 71]:

- дидактические игры на восприятие формы («Лото геометрическое», «Найди такой же», «Чудесный мешочек» и т. д.;

- дидактические игры на восприятие величины («Цветные круги», «Найди такой же величины», «Составь пирамиду», «Дорожки разной длины», «Нарисуй ниточки и ленточки разной длины», «Построй заборчик», «Цветной диск», «Угадай по описанию», «Поставь по следу»);

- дидактические игры на восприятие температурных характеристик предмета («Четыре времени года», «Угадай, какой это предмет», «Три стакана», «Холодный, теплый, горячий», «Теплые кувшины»);

- дидактические игры на восприятие весовых характеристик («Что тонет, а что плавает?», «Чем различаются?», «Определи вес»);
- дидактические игры на восприятие фактуры («Найди пару», «Что внутри», «Дедушка – Водяной»).

Для адекватного осязательного восприятия предметов необходимо сформировать обследование разнообразных качеств предметов, осуществляемое по-разному. Так, Л.Б. Осипова предлагает: при обследовании плоских фигур отделять предмет из других, узнавать и называть его, группировать и соотносить его с другими предметами, при обследовании объемных фигур использовать игры со строительным и др. материалом.

Дидактические задачи в играх усложняются по мере овладения ребенком приемами осязательного обследования. С этой целью можно использовать трехступенчатый урок М. Монтессори. Сущность этой модели урока заключается в последовательности трех этапов. Он применяется для того, чтобы дать ребенку новые понятия, пополнить его словарный запас. К этим ступеням относятся следующее [15]:

1 ступень – это ступень знания. На данном этапе ребенку даются новые знания, понятия. Педагог говорит ребенку названия предметов, свойств или количеств: «Это – ... (например, красное, это – синее)». Педагог говорит, указывая на соответствующую табличку – ребенок видит и слышит, работает слуховое и зрительное восприятие. Для закрепления полученных знаний необходим второй этап.

2 ступень – это уровень опыта. На данном этапе ребенок применяет полученные знания на практике. На этой ступени педагог дает ребенку задания типа: «Дай мне ... Покажи мне...». Выполняя задания, ребенок не просто пассивно созерцает предметы, но активно действует с ними. Это практическое выполнение. При переходе на третью ступень необходимо, чтобы ребенок усвоил знания на практическом уровне.

3 ступень – проверка переданных знаний, их усвоения. На этой ступени новые термины и понятия переходят из пассивного словаря в активный. Для помощи ребенку в этом педагог указывает на предмет и задает вопрос: «Что это?» или «Какой это?».

Как правило, трехступенчатый урок проводится с не большим количеством новых предметов или понятий (не более трех).

Таким образом, дидактические игры играют важную роль в развитии осязательного восприятия детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Они позволяют помочь ребенку в доступной форме сформировать приемы осязательного восприятия, научиться соотносить предметы по различным характеристикам (качество поверхности, плотность, твердость и т.д.), учить находить важнейшие осязательные характеристики среди предметов окружающего его мира, а также уточнять зрительное представление ребенка средствами подключения осязания к обследованию объектов окружающей действительности.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Подводя итоги данной главы, сделаем следующие выводы:

Осязательное восприятие играет большую роль в развитии ребенка дошкольного возраста. В нашей работе под осязанием мы понимаем способность кожного и двигательного анализаторов отражать пространственные и физические свойства предметов. Существуют различные виды (активное и пассивное) и способы осязания (бимануальное активное и мономануальное одноручное осязание). Сочетание различных видов и способов осязания позволяют максимально адекватно познавать предметы и объекты окружающего мира.

В младшем дошкольном возрасте дети с помощью осязания могут воспринимать форму (круг, квадрат, треугольник), величину (большой, маленький), тактильные характеристики предметов (свойства поверхности предметов).

При нарушении зрения осязание весьма важно, т.к. играет важнейшую компенсаторную роль. Однако без специального коррекционного обучения осязание у данной категории детей развито недостаточно. Важную роль в развитии осязательного восприятия играет дидактическая игра, позволяющая развивать восприятие тактильных, пространственных характеристик предметов

Дидактические игры способствуют становлению умений выделять и анализировать различные пространственные признаки и отношения, получать информацию об окружающем пространстве с привлечением всей сенсорной системы. В процессе дидактической игры создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает умение самостоятельно действовать в определенной ситуации и с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ОСЯЗАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

2.1. Методики изучения осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Изучение особенностей осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста проводилось в МБДОУ «Детский сад № 138 г. Челябинска» и МБДОУ «Детский сад № 360 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 10 детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие, амблиопия) и 10 детей с нормальным зрением.

В научной литературе представлены диагностические методики на изучение осязательного восприятия детей, разработанные Л.А. Венгером, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой.

При организации эксперимента мы использовали задания, предложенные в методике изучения осязания и мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (Л.Б. Осипова). Нами были отобраны задания, соответствующие цели нашего исследования.

В процессе диагностики были использованы следующие задания, направленные на изучение:

- 1) особенностей осязательного восприятия поверхности предметов;
- 2) особенностей осязательного восприятия формы и величины предметов величины.

Задание 1 было направлено на изучение особенностей восприятия качеств поверхностей предметов. Необходимо было выяснить, могут ли дети самостоятельно использовать осязание как средство восполнения нарушенного зрения.

Детям была предложена игра «Найди такой же коврик».

Оборудование: 2 набора прямоугольников 10 х 9 см с различной структурой поверхности (велюр, среднезернистый песок, мелкозернистая резина, поролон), темно красного цвета.

Детям поочередно демонстрировались образцы четырех «ковриков», имеющих определенную структуру поверхности. Ребенку было необходимо из расположенных перед ним четырех «ковриков» с разной структурой поверхности выбрать такой же (подходящий к образцу). Каждый испытуемый знакомился с четырьмя образцами и давал четыре ответа.

Фиксировались время, способ (выбор образца зрительным способом, с помощью осязания), характер (поза ребенка, выполняет ли действия прикладывания, замечает ли ошибки) выполнения задания, отказ от выполнения задания.

Уровни:

2 балла – высокий – правильное выполнение задания;

1 балл – средний – выполнение задания с одной ошибкой;

0 баллов – низкий – с двумя и более ошибками.

Задание 2 направлено на изучение особенностей осязательного обследования и восприятия формы и величины предметов.

Оборудование: ширма-коробка с плоской площадкой на ее верхней части, которая располагалась перед испытуемым на столе. С правой и левой сторон ширмы – отверстия для рук. Задняя стенка ширмы отсутствует. Плоские геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник.

На площадку выкладываются объекты для зрительного ознакомления. Во внутрь ширмы – тест-объекты для осязательного ознакомления. Ввиду отсутствия задней стенки экспериментатор имеет возможность наблюдать за действиями ребенка при осязательном восприятии объектов.

Предполагается два варианта заданий.

1 вариант. Идентификация формы и величины объекта осязательным способом при предъявлении образца для зрительного восприятия. Ребенку показывались и назывались все объекты, которые затем помещались за ширму. После этого экспериментатор располагал один из объектов на верхней площадке ширмы. Ставилась задача внимательно его осмотреть и найти такой же с помощью осязания среди объектов, размещенных за ширмой (с целью исключения зрения из акта восприятия).

2 вариант. Идентификация формы объекта зрительным способом при предъявлении образца для тактильного восприятия. Ребенку предлагалось ощупать объект, размещенный за ширмой, а затем зрительно найти такой же среди объектов, расположенных перед ним.

Критериями оценивания считалось: умение правильно идентифицировать образец, характер ощупывающих движений. Фиксировалось время выполнения задания.

Уровни:

2 балла – высокий – правильное выполнение;

1 балл – средний – выполнение задания с одной ошибкой, отсутствие стремления к осязательному обследованию образца;

0 баллов – низкий – выполнение задания с двумя и более ошибками, отсутствие стремления к осязательному обследованию образца.

Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком. Экспериментатор показывал способ выполнения каждого задания и предлагал ребенку сделать так же.

2.2. Состояние осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Рассмотрим результаты экспериментального исследования. В таблице 1 представлены результаты выполнения детьми первого задания на изучение особенностей осязательного восприятия поверхности предметов.

Таблица 1

Особенности осязательного восприятия поверхности предметов детьми младшего дошкольного возраста

Поверхность	Характер выполнения	Группы детей, в %	
		с нар. зрения	без зрит. патологии
велюр	правильное выполнение задания	10	50
	выполнение задания с одной ошибкой	20	40
	с двумя ошибками	40	10
	невыполнение; отказ от выполнения	30	0
среднезернистый песок	правильное выполнение задания	0	30
	выполнение задания с одной ошибкой	10	50
	с двумя ошибками	50	20
	невыполнение; отказ от выполнения	40	0
мелкозернистая резина	правильное выполнение задания	10	40
	выполнение задания с одной ошибкой	0	50
	с двумя ошибками	50	0
	невыполнение; отказ от выполнения	40	10
поролон	правильное выполнение задания	0	40
	выполнение задания с одной ошибкой	20	50
	с двумя ошибками	40	10
	невыполнение; отказ от выполнения	40	0

Анализируя полученные данные, стоит отметить, что наиболее легким для восприятия детей оказались такие материалы, как «велюр» и «поролон». В процессе выполнения задания с двумя ошибками выполнили задание около половины детей группы с нарушениями зрения (40%), в отличие от группы с нормальным зрением разница составила 30%. В свою очередь, детей с правильными выполнением задания в группе с нарушениями зрения не оказалось, в то время как к группе с нормальным зрением отнесено 50%. Детей, которые отказались выполнять задание, оказалось больше всего в группе с нарушением зрения (30%).

Особые трудности вызвало испытывали дети при выполнении задания на определение шершавой поверхности (среднезернистый песок и мелкозернистая резина). В результате этих исследований были получены следующие результаты: 50% детей с нарушениями зрения выполнили задания с двумя ошибками, 40% детей дошкольного возраста с нарушениями зрения не справились с заданием. В то же время у детей с нормальным зрением результаты исследования оказались значительно лучше: 40% детей выполнили без ошибок, 50% – с одной ошибкой, 20% – с двумя и более ошибками.

Таким образом, полученные количественные результаты указывают на то, что у большинства детей с нарушениями зрения существуют значительные сложности в осязательном восприятии поверхности и качества предмета. Данным детям сложно определить, какая им дается поверхность. Они правильно определяют поверхность только после нескольких попыток.

Стоит отметить, что большей частью детей в процессе определения поверхности использовалось зрительное соотнесение, а не непосредственное обследование (ощупывание предметов). Наибольшую трудность для детей представлял правильный выбор предметов. Детям было сложно понять, как отличить различные предметы, оставить какие приемы использовать для определения качества поверхности. Для многих детей сложность заключалась в анализе поверхности с помощью осязания.

Так, например, Аня М. при выполнении задания допускала много ошибок, для нее было сложно отличать поверхности (поролон, мелкозернистая резина, среднезернистый песок). Она с легкостью определила только поверхность «велюр». При получении задания она стремилась рассматривать объект, только после этого начинала обследование руками.

В то же время, Максим С. в процессе выполнения задания допустил только одну ошибку: он не смог определить поверхности «мелкозернистая резина» и «велюр». Он определил поверхности при использовании осязательного восприятия, после чего начинал исследовать зрительно.

Анализ полученных данных первой серии заданий позволил распределить детей по трем уровням: высокий, средний низкий. Представим полученные данные на рисунке 1.

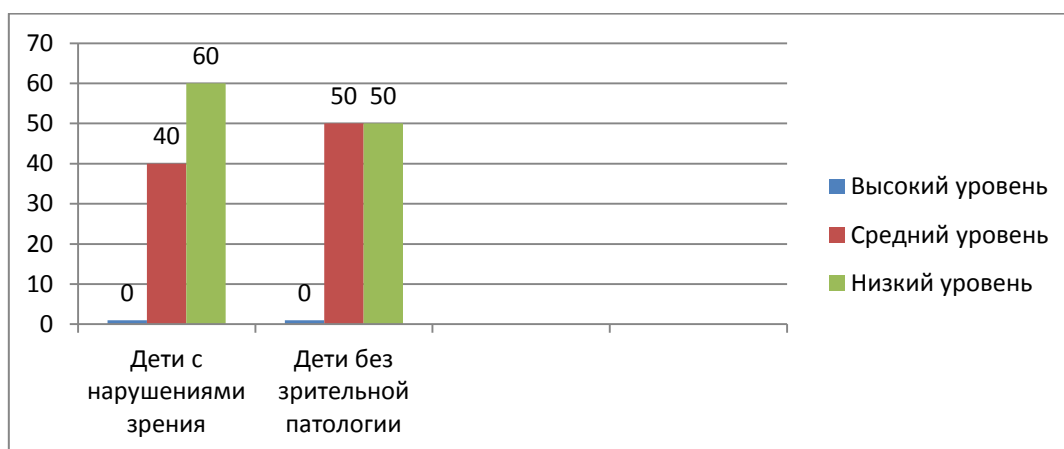


Рисунок 1 – Распределение детей по уровням развития восприятия поверхности предметов

Рассматривая рисунок, стоит отметить, что высокий уровень развития осязания не выявлен ни у одного ребенка. К среднему уровню было отнесено 40% детей. Дети этой группы испытывали трудности при восприятии мелкозернистого песка и велюра, им была необходима помощь педагога. 60% необходимо отнести к низкому уровню развития осязательного восприятия. Дети этой группы допускали значительные ошибки при выполнении задания, для них представляло сложность различение поверхностей между собой, восприятие было хаотичным.

В то же время стоит отметить, что в группе детей без зрительной патологии было выявлено 50% детей с низким и 50% детей со средним уровнем, дети с высоким в данной группе, также как и в группе с нарушениями зрения, отсутствуют. Подчеркнем, что у детей без зрительной патологии в отличие от детей с нарушениями зрения наблюдались трудности при восприятии мелкозернистого песка. Наиболее легко дети воспринимали велюр и поролон.

Перейдем к анализу результатов второй серии заданий. В таблице 2 представлены результаты исследования осязательного восприятия формы и величины предметов.

Таблица 2

Особенности осязательного восприятия формы и величины предметов
детей младшего дошкольного возраста

Параметр обследования	Характер выполнения	Группы детей, в %	
		с нар. зрения	без зрительной патологии
Форма	правильное выполнение задания	10	50
	выполнение задания с одной ошибкой	20	40
	с двумя ошибками	30	10
	невыполнение; отказ от выполнения	40	0
Величина	правильное выполнение задания	10	60
	выполнение задания с одной ошибкой	0	40
	с двумя ошибками	60	0
	невыполнение; отказ от выполнения	30	0

Наибольшая трудность для детей с нарушениями зрения была вызвана определением формы треугольника и квадрата. Обследование предметов проходило хаотично, ребенку необходимо было много времени для выполнения задания. Обследование ребенок проводил только с использованием одной руки.

Дети с нормальным зрением в отличие от предыдущей группы более точно определяли форму предмета, в процессе своей деятельности были активными. В ходе обследования ребенок проводил пальцами по контуру, использовал обе руки. В данной группе детей отмечались сложности в отличии овала от круга (в данном случае дети допускали ошибки).

Стоит отметить, что при восприятии формы 40% детей с нарушениями зрения не выполнили задание, в то время как 30% детей допустили 2 ошибки. Это значительно отличается от полученных данных в группе детей с

нормальным зрением. Дети выполняли задание без ошибок (50%) либо с одной незначительной ошибкой (40%).

Анализируя данные полученные при исследовании восприятия величины, подчеркнем, что в группе детей с нарушениями зрения 30% детей не выполнили задание, в то время как 60% детей допустили 2 ошибки при выполнении задания. В тоже время в группе с нормальным зрением у детей было значительно меньше ошибок (60% детей выполнили задание правильно). При обследовании осязания величины дети допускали следующие ошибки: путали большие и маленькие предметы, не могли определить, к какой группе относится предмет.

Анализ экспериментальных данных второй серии заданий позволил распределить детей по трем уровням: высокий, средний низкий. Представим полученные данные на рисунке 2.

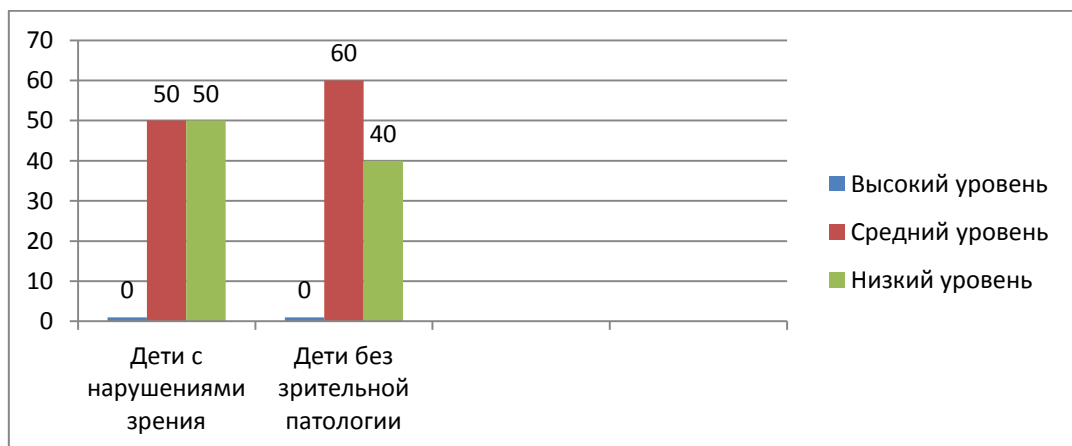


Рисунок 2 – Распределение детей по уровням развития восприятия формы и величины предметов

Рассматривая рисунок, стоит отметить, что высокий уровень развития восприятия формы и величины предметов не выявлен ни у одного ребенка. К среднему уровню было отнесено 50% детей. Дети этой группы испытывали трудности при восприятии формы (круг) и величины (маленький). 50% необходимо отнести к низкому уровню развития восприятия формы и величины предметов. Дети этой группы допускали грубые ошибки при

выполнении задания, для них было трудно отличать большие предметы от маленьких, сложно отличать квадрат от треугольника.

Анализируя результаты, полученные в группе детей без зрительной патологии, стоит подчеркнуть, что на среднем уровне развития находится 60% детей, в то время как к низкому принадлежат 40% детей. Отметим, что к одной из основных трудностей, которую испытывали как дети низкого, так и среднего уровней, относится восприятие круга и овала, дети путают эти фигуры между собой и допускают ошибки при их определении. В отличие от детей с нарушениями зрения большая часть группы с легкостью определяет величину предметов (большой и маленький).

Осязательное восприятие детей с нарушениями зрения характеризуется следующим:

- большая часть детей испытывает трудности в восприятии различных поверхностей;
- у детей плохо развита способность воспринимать предметы с менее выраженными сенсорными признаками;
- дети испытывают сложности в соотнесении предметов по тактильным характеристикам;
- дети испытывают ошибки при восприятии треугольника, круга и квадрата;
- у них вызывают затруднения выбор маленьких предметов из нескольких предложенных.

Результаты экспериментального изучения особенностей осязательного восприятия детей с нарушениями зрения подтверждают необходимость организации коррекционной работы по развитию осязательного восприятия детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

2.3. Коррекционная работа по развитию осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством дидактической игры

Целью коррекционных работы по развитию осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения является формирование умений и навыков осязательного восприятия предметов и явлений окружающего мира, а также обучение их приемам выполнения предметно-практических действий с помощью осязания.

При определении содержания и организации коррекционной работы мы опирались на программу Л.И. Плаксиной и Л.Б. Осиповой.

В процессе нашей работы были определены следующие направления:

1. Развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов.
2. Формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов.
3. Формирование осязательного обследования и восприятия предметов.
4. Формирование навыков использования осязания в процессе продуктивной деятельности.
5. Формирование умения использовать осязание в процессе игровой и бытовой деятельности.

Рассмотрим более подробно организацию работы по каждому из направлений.

1. Развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов. В рамках данного раздела стоит заметить, что происходит обучение детей различным действиям рукой и отдельными пальцами при осуществлении различных микродинамических актов и крупных движений руки. В свою очередь, мы обучаем детей приемам обследования объектов и их изображения. Тем не менее, немаловажной задачей в процессе

осуществления данного направления является обучение соблюдению определенной последовательности действий при обследовании растений (овощи, цветы и др.), животных (голова, туловище, хвост, ноги или лапы), геометрических фигур, предметов домашнего обихода.

Задачи данного направления:

- формирование знаний о строении и возможностях рук;
- развитие моторики руки.

В процессе реализации данного направления нами использовались следующие дидактические игры: «Нажми на кнопку средним пальцем», «Две руки идут навстречу друг другу», «Укажи, где середина ладони», «Спрячем мизинец в кулачке другой руки», «Собери двумя пальцами спички в коробочку», «Пوماши рукой, опусти пальцы вниз», «Найди в замке место, куда вставляется ключ», «Подержи мяч двумя руками, одной», «Разложи каждую бусинку в свой домик», «Пальчики идут на прогулку», «Две руки идут навстречу друг другу», «Найди куклу», «Найди игрушку, с которой хочешь поиграть», «Подержи мяч двумя руками», «Собери пирамидку», «Найди яйцо», «Узнай кубик», «Проведи рукой прямую линию», «Покажи волнистую линию», «Узнай прерывистую линию», «Найди такой же узор» и т.д.

2. Формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов. В рамках данного направления выделяются такие задачи как: обучение детей с помощью осязания различать геометрические фигуры (квадрат – куб, круг – шар, треугольник – призма, овал – эллипсоид, прямоугольник – параллелепипед) и определять наличие этих форм в окружающей действительности.

Формирование умения выделять сенсорные эталоны осязательных признаков предметов происходило в несколько этапов. К ним относятся следующие:

- показ педагогом приема обследования предмета, называние его тактильного (температурного, болевого) признака;

- обследование ребенком предмета аналогичным образом (сначала совместно со взрослым, затем – самостоятельно);
- осуществление выбора тождественного предмета по качеству структуры поверхности из двух предложенных зрительно-осозательным способом (найди такой же);
- упражнение в попарном сравнении предметов (найди пару), одинаковых по цвету (зрительно) и на ощупь (по осозательным качествам);
- осуществление выбора тождественного предмета по качеству структуры поверхности из двух (трех) предложенных осозательным способом (найди такой же);
- осуществление выбора предмета по словесному предъявлению осозательного признака;
- объединение представления ребенка об осозательном признаке предмета со словом-названием (самостоятельное название осозательного качества предмета);
- построение сериационного ряда по степени изменения осозательного свойства (по образцу, самостоятельно);
- обогащение активного словаря ребенка за счет использования слов: гладкий – шершавый – самый шершавый, легкий – тяжелее – самый тяжелый и т.п.

Осозательные сенсорные эталоны формы, величины, качества поверхностей и свойств материалов, усвоенные детьми, в дальнейшем применяются ими в качестве образцовых при обследовании предметов.

Задачи в процессе реализации данного направления:

- формирование навыков выделения эталонов формы;
- формирование навыков выделения эталонов величины;
- формирование навыков выделения сенсорных эталонов осозательных признаков предметов.

В процессе реализации данного направления нами использовались следующие дидактические игры: «Подбери все шары», «Найди все

квадраты», «Составь из двух частей круг», «Познакомься, это круг», «Узнай квадрат и найди предметы квадратной формы», «Собери кубики в коробки: большие кубики в большую коробку, маленькие кубики в маленькую коробку», «Разложи прямоугольники: от большого прямоугольника к маленькому по порядку», «Узнай, кто это? Работай двумя руками», «Вложи в прорези соответствующие фигуры», «Расставь фигуры по заданному образцу», «Найди все эллипсоиды», «Найди в окружающей обстановке (на столе, в шкафу) круглые, квадратные предметы», «Найди в предмете, что у него треугольное, призматичное, овальное, эллипсоидное и др.».

3. Обучение обследованию предметов в окружающем пространстве. На данном этапе мы выделили следующие задачи: обучать детей различию свойств поверхности предметов (гладкая – шероховатая, мягкая – твердая, теплая – холодная и т.п.).

Последовательность формирования умений обследовать предмет:

- рассматривание предмета в целом, захват его рукой (двумя руками);
- вычленение основных (крупных) частей этого предмета, проведение по ним рукой (при этом движение повторяет конфигурацию каждой части), сопровождение движения руки взором;
- определение их сенсорных характеристик (форма, величина);
- определение осязательных признаков предмета (тактильных, болевых, температурных);
- определение пространственных взаимоотношений между основными частями (вверху, внизу, справа, слева);
- вычленение более мелких частей предмета и установление их пространственного расположения по отношению к основным частям;
- определение сенсорных характеристик мелких частей предмета (форма, величина);

- определение осязательных признаков мелких частей предмета (тактильных, болевых, температурных);
- повторное целостное рассматривание предмета, захват рукой, двумя руками (либо обведение рукой, двумя руками вокруг предмета).

Задачи реализации данного направления заключаются в следующем:

- формирование приемов и способов обследования предметов и их изображений;
- формирование навыков использования осязания в процессе ориентировки в окружающих предметах;
- формирование приемов дифференцирования различных признаков и свойств предметов;
- формирование навыков ориентировки на микроплоскости с помощью осязания;
- формирование представлений о человеке посредством осязания;
- формирование навыков использования осязания при знакомстве и общении с человеком.

Для работы в данном направлении были подобраны такие игры как: «Угадай, что лежит в руке», «Чудесный мешочек», «Подбери ткани по образцу», «Найди такой же жесткий (мягкий, теплый) предмет», «Угадай, чем я коснулась твоей руки (щеки)», «Что здесь теплое, а что холодное?», «Найди игрушки круглой формы», «Узнай овощи и фрукты в рельефном рисунке», «Найди маленький мяч среди больших мячей», «Найди у игрушки круглые части», «Найди в коробке игрушки, которые я назову» и т.п.

4. Использование осязания в процессе продуктивных видов деятельности. Стоит отметить, что на данном этапе мы ставили перед детьми такие задачи: обучение различию величин предметов, обучение осязательным приемам сравнения предметов (к ним относятся измерением с помощью осязательных действий пальцев, наложением плоскостных предметов, с использованием условных мерок (палец, рука и др.).

Использование на занятиях практического метода, элементов конструирования, лепки, аппликации, рисования позволяет изучать свойства и качества предмета в процессе оперирования им, подготовить детей к овладению продуктивными видами деятельности. Движения рук во время выполнения. В рамках данного направления с детьми проводили следующие дидактические игры: «Обведи по контуру», «Коробка форм», «Портрет моего друга», «Зеркало», «Подарки для игрушек», «Башня», «Узнай картинку», «Лучик», «Дорожки» и др.

5. Формировать умения использовать осязание в процессе игровой и бытовой деятельности. В процессе игр с предметами и игрушками дети сравнивают их, выделяют размер, величину, пропорции, соотношения деталей в предмете, овладевают технической стороной выполнения действий. Упражнения с игрушками и предметами: сортировка мелких предметов, собирание и перекладывание предметов, «Собери салфетку в кулак», игра «Бумажные снежки» (сминание листов бумаги в кулак) и другие.

Стоит отметить, что в процессе выполнения игровых упражнений, в которых нужно было прикладывать, накладывать, нанизывать, совмещать, проводится работа по отработке точности и траектории движений руки: «Сложи кубики в коробку», «Собери пирамидку», «Выложи картинку», «Собери бусы для куклы», «Поставь чашку на блюдце», «Сложи салфетки» и т.д.

Формированию содружественных, скоординированных движений обеих рук способствуют следующие игры и упражнения: «Клубок для котенка» (наматывание нитки на свободную катушку), разглаживание салфетки, «Непослушные шарики» (катание двух шариков двумя руками одновременно) и другие.

В процессе формирования умения использовать осязание в бытовой деятельности мы использовали следующие дидактические игры: «Налей в баночку воды», «Подбери предметы одинаковой длины, высоты, ширины»,

«Найди самый высокий предмет», «Где самый маленький предмет?», «Причеши куклу и себя», «Положим куклу спать», «Расставь по образцу от самого большого к самому маленькому», «Найди два одинаковых предмета среди других», «Искушаем куклу», «Узнай, где самая длинная лента», «Найди теплую игрушку», «Измерь рукой длину и ширину стола», «Собери пирамидку», «Сколько раз укладывается палочка в длину и ширине книги, листа, ленты?», «Найди, что здесь мокрое и что сухое», «Найди холодную игрушку», «Протри мокрой тряпочкой стол», «Протри сухим полотенцем посуду для куклы» и др.

Дидактические игры были систематизированы нами по направлениям: развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов (приложение 1), формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов (приложение 2), формирование осязательного обследования и восприятия предметов (приложение 3), использование осязания в процессе продуктивных видов деятельности (приложение 4), формирование умения использовать осязание в процессе игровой и бытовой деятельности (приложение 5).

Данные игры мы использовали на занятиях по развитию осязания и мелкой моторики, включали в содержание других коррекционных заданий, использовали на индивидуальных занятиях, на общеразвивающих занятиях и в свободной деятельности детей.

При организации дидактических игр мы использовали различные пособия. К ним относятся: карточки с различными поверхностями (плотная бумага, картон, пластмасса и т.п.) с изображением линий из разных материалов (шнур, крупа, мелкие бусины, мозаика, пластилиновые жгутики, выпуклые точки на брайлевской бумаге); пособия, представляющие собой две склеенные пластины: нижняя оклеена бархатной бумагой, тканью, песком или другими материалами; в верхней сделаны прорезы (пазлы-дорожки); гипсовые пластины с обратным барельефом.

Нами были подобраны для развивающей предметно-пространственной среды следующие дидактические пособия: тренажеры для отработки мышечной силы, «Удивительные бусы», мозаика (мелкая и крупная), «Ящик ощущений», различные трафареты, натуральные объекты, муляжи, «Шагающие пальчики», предметные игрушки из различных материалов, специально изготовленные тренажеры для отработки ручной и пальцевой моторики, разнообразные мелкие предметы, бусы и пуговицы разной величины, свободные катушки для наматывания на них ниток и веревочек, различные виды застежек (пуговицы, кнопки, крючки), «Пуговичный массаж», наборы веревочек и лент разной длины и толщины для завязывания и развязывания узлов, рамки-вкладыши и многое другое. Для формирования осязательных различительных способностей были использованы некоторые игры, разработанные М. Монтессори.

Таким образом, для развития осязательного восприятия нами были использованы дидактические игры. В процессе этой работы нами была проведена систематизация дидактических игр по следующим направлениям: развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов, формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов, формирование осязательного обследования и восприятия предметов, формирование умения использовать осязание в процессе игровой и бытовой деятельности. Данные игры использовались на занятиях по развитию осязания и мелкой моторики, включались в содержание других коррекционных заданий, использовались на индивидуальных занятиях, на общеразвивающих занятиях и в свободной деятельности детей.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Подводя итоги данной главы, сделаем следующие выводы.

Анализ особенностей осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения проводилось в МБДОУ «Детский сад № 138 г. Челябинска» и МБДОУ «Детский сад № 360 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 10 детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие, амблиопия) и 10 детей с нормальным зрением.

При организации эксперимента мы использовали задания, предложенные в методике изучения осязания и мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения Л.Б. Осиповой.

Результаты исследования показали, что у детей с нарушениями зрения уровень развития осязательного восприятия ниже, чем у сверстников без нарушения зрения. При обследовании осязания величины предметов дети с нарушением зрения показали очень низкий результат: большая часть детей допускали несколько ошибок при определении величины, путали формы предметов квадрат и треугольник, возникали трудности при определении качества поверхности предмета.

При развитии осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения необходимо, прежде всего, решать такие цели, как развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов, формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов, формирование осязательного обследования и восприятия предметов, использование осязания в процессе продуктивных видов деятельности, формирование умения использовать осязание в процессе игровой и бытовой деятельности. Нами были систематизированы дидактические игры. Данные игры мы использовали как на занятиях с детьми, так и в процессе свободной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретическое изучение и практическое доказательство роли дидактической игры в развитии осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Решая первую задачу, мы проанализировали психолого-педагогическую литературу. Мы выявили, что осязательное восприятие – способность кожного и двигательного анализаторов отражать пространственные и физические свойства предметов. В психологии выделяют следующие виды осязания (активное и пассивное) и способы восприятия (бимануальное активное и мономануальное одноручное осязание).

В ходе решения второй задачи анализ литературных источников позволил установить, что в младшем дошкольном возрасте дети с помощью осязания могут воспринимать форму (круг, квадрат, треугольник), величину (большой, маленький), тактильные характеристики предметов (свойства поверхности предметов). К младшему дошкольному возрасту у детей сформирована как физиологическая, так и психологическая готовность к осязательному восприятию.

К младшему дошкольному возрасту ребенок может воспринимать форму, величину, поверхность предметов, однако движения осязательной руки носят примитивный характер и недостаточно дифференцированы от рабочих, исполнительских движений. При нарушениях зрения осязательное восприятие характеризуется следующим: затруднено восприятие сенсорной информации об объектах окружающего мира, что отрицательно сказывается на развитии умения адекватно использовать предметы в деятельности; низкий уровень осязательной чувствительности, плохо развитые двигательные моторные функции рук и отсутствие оформленной техники движений, скоординированных действий глаза и руки вызывают у ребенка с

нарушениями зрения огромные трудности, связанные с выполнением различных действий; зрительное восприятие, несмотря на неполноценность, продолжает оставаться ведущим при познании окружающего мира детьми с нарушениями зрения и ориентировки в нем.

Ученые указывают на необходимость коррекционной работы в данном направлении. Особую роль в этой работе занимают дидактические игры. Для того чтобы систематизировать дидактические игры, которые будут способствовать развитию осязательного восприятия детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, необходимо было подробно изучить уровень их осязательного восприятия. Для этого мы использовали задания, предложенные в методике изучения осязания и мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения Л.Б. Осиповой.

Анализ особенностей осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения проводилось в МБДОУ «Детский сад № 138 г. Челябинска» и МБДОУ «Детский сад № 360 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 10 детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие, амблиопия) и 10 детей с нормальным зрением.

Анализ результатов исследования позволил выявить, что большая часть детей испытывает трудности в восприятии различных поверхностей, у детей плохо развита способность воспринимать предметы с менее выраженными сенсорными признаками, они испытывают сложности в соотнесении предметов по тактильным характеристикам, ошибки при восприятии треугольника, круга и квадрата, у них вызывают затруднения выбор маленьких предметов из нескольких предложенных. Детей с высоким уровнем в данной группе не оказалось, на среднем уровне находятся 60% детей, в то время как на низком уровне – 40%. Это обусловило необходимость организации коррекционной работы по развитию осязательного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Решая третью задачу, для развития осязательного восприятия детей младшего дошкольного возраста нами были подобраны игры по следующим направлениям: развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов, формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов, формирование осязательного обследования и восприятия предметов, использование осязания в процессе продуктивных видов деятельности, формирование умения использовать осязание в процессе игровой и бытовой деятельности. Данные игры использовались на занятиях по развитию осязания и мелкой моторики, включались в содержание других коррекционных заданий, использовались на индивидуальных занятиях, на общеразвивающих занятиях и в свободной деятельности детей.

Таким образом, задачи работы решены, цель исследования достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аветисов, Э.С. Руководство по детской офтальмологии [Текст] / Э.С. Аветисов, Е.И. Ковалевский, А.В. Хватов. – М.: Медицина, 2007. – 496 с.
2. Ананьев, Б.Г. Осязание в процессах познания и труда [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: АПН РСФСР, 2000. – 263 с.
3. Андриященко, Е.В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3-5 лет) [Текст]: методическое пособие для тифлопедагогов ДООУ / Е.В. Андриященко, Л.Б. Осипова, Н.Я. Ратанова. – Челябинск: Цицеро, 2009. – 96 с.
4. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2008. – 528 с.
5. Богуславская, З.М. Особенности ориентировочно-исследовательской деятельности в процессе зрительного восприятия формы у детей дошкольного возраста [Текст] / З.М. Богуславская // Доклады АПН РСФСР. – 2000. – № 3. – С. 51-57.
6. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет [Текст]: кн. для воспитателя детского сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 2008. – 144 с.
7. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих [Текст]: сб. науч. трудов / под ред. А.Г. Литвака. – СПб.: Невское время, 2011. – 122 с.
8. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
9. Гареева, Н. Коррекция развития мелкой моторики и осязания у детей с нарушением зрения [Текст] / Н. Гареева // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 6. – С. 75-79.
10. Григорьева, Л.П. Развитие восприятия у ребенка [Текст]: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье,

детском саду, начальной школе / Л.П. Григорьева, М.Э. Бернадская, И.В. Блинникова. – М.: Школа – Пресс, 2004. – 96 с.

11. Дети с глубокими нарушениями зрения [Текст] / под ред. М.И. Земцовой, А.И. Каплан, М.С. Певзнер. – М.: Педагогика, 2006. – 264 с.

12. Дружинина, Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения [Текст]: методическое пособие / Л.А. Дружинина. – М.: Экзамен, 2006. – 185 с.

13. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

14. Земцова, М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / М.И. Земцова. – М.: Просвет, 2008. – 160 с.

15. Зинченко, В.П. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве [Текст] / В.П. Зинченко, А.Г. Рузская. – М.: Просвещение, 2006. – 301 с.

16. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2007. – 125 с.

17. Крогиус, А.А. Психология слепых и ее значение для общей педагогики [Текст] / А. А. Крогиус. – М.: Изд. авт., 2006. – 231 с.

18. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.

19. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А.Г. Литвак. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2008. – 271 с.

20. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] / В.С. Мухина, Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

21. Мясникова, Л.В. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Л.В. Мясникова. – Саратов, 2006. – 191 с.

22. Невская, А.А. Влияние дефектов базовых функций зрения на формирование зрительных представлений у младенцев первого года жизни

[Текст] / А.А. Невская, Л.И. Леушина // Проблемы младенчества: нейро-психолого-педагогическая оценка развития и ранняя коррекция отклонений. – М., 1999. – с. 88.

23. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.Б. Осипова. – Челябинск, 2010. – 263 с.

24. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст] / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 60 с.

25. Осипова, Л.Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики» – коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 123 с.

26. Павлов, И.П. Полное собрание сочинений [Текст] / И.П. Павлов. – М.: Просвещение, 2001. – С. 231-232.

27. Петровский, А.В. Общая психология: учебник [Текст] / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 2006. – 479 с.

28. Плаксина, Л.И. Содержание медико-педагогической помощи детям с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – М.: Академия, 2009. – 231 с.

29. Подколзина, Е.Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 84-88.

30. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Экзамен, 2003. – 256 с.

31. Ремезова, Л.А. Формирование у детей с нарушением зрения представлений о величине и измерении величин [Текст] / Л.А. Ремезова, Л.В. Сергеева, О.Ф. Юрлина. – Самара: Издательство СГПУ, 2004. – 228 с.

32. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: учебник / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

33. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста [Текст] / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф-Сервис, 2007. – 121 с.

34. Сековец, Л.С. Физическое воспитание детей дошкольного возраста с монокулярным зрением [Текст] / Л.С. Сековец. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000. – 143 с.

35. Селезнева, Е.В. Осознание ребенком с нарушением зрения своих сенсорных возможностей при восприятии окружающего мира [Текст] / Е.В. Селезнева // Дефектология. – 2006. – №1. – С. 67-73.

36. Сеченов, И.М. Участие органов чувств в работе рук у зрячего и слепого. Осязание как чувство, соответствующее зрению [Текст] / И.М. Сеченов // Избранные философские и психологические произведения. – М.: Госполитиздат, 2007. – С. 551-556.

37. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ [Текст] / сост. Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: «Букватор», 2006. – 113 с.

38. Тодис, К.Н. Особенности воспитания детей дошкольного возраста с нарушением зрения [Текст] / К.Н. Тодис, О.Т. Тодис. – Ставрополь: Параграф, 2011. – 107 с.

39. Тупоногов, Б.К. Учет офтальмологических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с учащимися, имеющими зрительный дефект [Текст] / Б.К. Тупоногов // Дефектология. – 2000. – № 5. – С. 58-63.

40. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст]: учеб. пособие / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

41. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 2001. – 474 с.
42. Фомина, Л.О. О развитии микроориентировки у дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Л.О. Фомина // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 9. – С. 98-99.
43. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с.
44. Якобсон, С.Г. Соотношение зрения и осязания в восприятии формы детьми дошкольного возраста [Текст] / С.Г. Якобсон // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 81-87.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Дидактические игры и упражнения по первому направлению: Развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов

Игра "Кошка выпускает коготки"

Цель: развивать мелкую моторику рук.

Содержание игры: Поджать подушечки пальцев к верхней части ладони. Затем быстро выпрямить и растопырить пальцы.

Игра "Лесенка"

Цель: формировать знания и представления о возможностях рук.

Содержание игры: Ноготь большого пальца левой руки ложится на подушечку большого пальца правой руки – готовы первые две ступеньки. На большой палец левой руки ложится кончик указательного правого пальца, на него – указательный левый – еще две ступеньки готовы. Кончики всех пальцев поочередно ложатся друг на друга, мизинцы - последние. Вот и построена лестница.

Игра "Бег"

Цель: развивать готовность к обследованию предметов.

Содержание игры: Указательный и средний пальцы выпрямлены, остальные пальцы прижаты к ладони. Переставляя пальцами, человечек бежит к противоположному краю стола. То же упражнение для указательного и безымянного пальцев.

Игра "Быстрое вращение"

Цель: развивать мелкую моторику.

Содержание игры: Сцепить пальцы рук в замок (не сцеплены только большие пальцы). Большими пальцами делать вращательные движения друг вокруг друга, все быстрее и быстрее.

Игра "Солнце, заборчик, камешки"

Цель: развивать готовность руки к обследованию предметов.

Содержание игры: Руки поднять вверх, пальцы обеих рук выпрямлены и широко разведены – это "солнышко". Теперь пальцы плотно прижать друг к другу и выпрямить – это "заборчик". Обе руки сжать в кулаки – это "камешки". По вашей команде: "Солнышко", "Заборчик", "Камешки" ребенок (группа детей) показывает пальчиками: солнышко с растопыренными пальчиками, заборчик с прямыми пальчиками или камешки – кулачки. Сначала это упражнение выполняется в медленном темпе, затем все быстрее и быстрее. Чтобы выполнить это задание, ребенок должен быть чрезвычайно внимательным. По мере освоения ребенком упражнения вносите более сложные элементы: изменяйте последовательность, скорость произнесения слов-команд.

Упражнение «Покажи волнистую линию»

Цель: готовить руки для обследования предметов.

Содержание работы: Ребенку необходимо с помощью рук изобразить волну.

Упражнение «Нажми на кнопку средним пальцем» (Л.И. Плаксина)

Цель: развивать мелкую моторику у детей.

Содержание работы: необходимо без помощи второй руки и других пальцев нажать на кнопку именно средним пальцем. Далее можно поменять задание, например, нажать безымянным пальцем.

Упражнение «Проведи рукой прямую линию»

Цель: готовить руки детей к обследованию предметов.

Содержание работы: Ребенку необходимо изобразить прямую линию в воздухе движениями рук.

Игра «Поймай пальчик» (Л.Б. Осипова)

Цель: развивать согласованность движений обеих рук; развивать зрительно-моторную координацию, способность вести руку по определенной траектории.

Содержание: ребенку на указательные пальцы рук надеваются атрибуты лисы (на правую руку) и зайчика (на левую руку). Ребенку предлагается расположить лису и зайчика на плоскости стола в разных местах. Зайчик остается на месте, а лисичка должна подбежать к нему (указательным пальцем правой руки провести дорожку до пальца левой руки и коснуться его). Затем зайчик убегает от лисы (палец левой руки перемещается в другое место), а лиса его догоняет.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**Дидактические игры и упражнения по второму направлению:
Формирование осязательного обследования с использованием
сенсорных эталонов**

Упражнение «Составь из двух частей круг» (Л.И. Плаксына)

Цель: формировать навыки выделения эталонов формы.

Содержание: Детям предлагается составить целый круг, который предварительно разрезали на 4 части.

Упражнение «Подбери все шары» (Л.И. Плаксына)

Цель: формировать навыки выделения эталонов формы.

Содержание: Детям предлагаются предметы различных форм. Ребенок должен из них выбрать только шары.

***Упражнение «Разложи прямоугольники: от большого
прямоугольника к маленькому по порядку»***

Цель: развивать навыки выделения эталонов величины.

Содержание: ребенку дают несколько прямоугольников различной величину. Педагог дает задание: расставить прямоугольники по величине (от большого к маленькому).

Упражнение «Узнай, кто это? Работай двумя руками»

Цель: формировать навыки выделения сенсорных эталонов осязательных признаков предметов.

Содержание: Ребенок закрывает глаза. Педагог дает ему предмет. В процессе осязательного обследования ребенок должен определить, какой формы предмет у него в руках.

***Игра «Найди в окружающей обстановке (на столе, в шкафу)
круглые, квадратные предметы» (Л.И. Плаксына)***

Цель: формировать навыки выделения сенсорных эталонов осязательных признаков предметов.

Содержание: Ребенку по заданию педагога необходимо найти в окружающей среде, например, все круглые предметы. Далее по ходу игры задание можно менять (предложить найти предметы квадратной формы).

Игра «Вложи в прорези соответствующие фигуры» (Л.И. Плаксина)

Цель: формировать навыки выделения эталонов формы.

Содержание: Ребенку дается пособие, в котором есть прорези конкретных форм и предметы, подходящие в эти форму. В ходе выполнения задания необходимо предмету вставить именно в те прорези, в которые они по форме подходят.

Игра «Собери кубики в коробки»

Цель: формировать навыки выделения эталонов величины.

Содержание: Ребенку дается задание собрать в одну коробку кубики большие, в другую – маленькие.

Игра «Расставь фигуры по заданному образцу» (Л.И. Плаксина)

Цель: формировать навыки выделения эталонов величины, формы.

Содержание: Педагог выстраивает цепочку из предметов разной формы и величины. Ребенку необходимо повторить этот образец самостоятельно, подбирая те же предметы, что и в образце и выстраивая их в той же последовательности.

Игра «Платочки для куклы» (Л.Б. Осипова)

Цель: Знакомить с приемом обследования толщины тканей; учить соотносить ткани по толщине; обучать приемам упорядочивания тканей по толщине.

Содержание: При знакомстве с качествами ткани (два платочка для куклы, резко контрастирующие по толщине) педагог знакомит ребенка с приемом их обследования с помощью большого и указательного пальцев, проговаривая: «Этот платочек толстый, этот – тонкий». Ребенок ощупывает платочки при активной помощи педагога, самостоятельно. Затем педагог достает еще один платочек, тождественный одному из обследованных ранее, предлагает ребенку потрогать его и найти такой же. После этого перед

ребенком выкладывают 4 (6) платочков, одинаковых попарно (по цвету и на ощупь) и предлагают найти пару каждому. Затем педагог помещает за ширмой два (три) платочка, а один (тождественный одному образцу за ширмой) предлагает ребенку. Необходимо ощупать предложенный образец и выбрать аналогичный из образцов, расположенных за ширмой. Контроль над ошибками осуществляется через повторное сравнение тканей при совместном использовании осязания и зрения. В дальнейшем можно предложить ребенку найти толстый (тонкий) платочек; назвать, какой платок надет на куклу. После того, как ребенку станут доступны эти задания, ему предлагают разложить три платочка от самого тонкого к самому толстому (или наоборот) сначала по образцу, а затем самостоятельно. Педагог объясняет прием раскладывания: сначала берем самый тонкий платочек, затем каждый раз из оставшихся выбираем самый тонкий.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3**Дидактические игры и упражнения по третьему направлению: Обучение обследованию предметов в окружающем пространстве*****Игра «Найди такой же жесткий (мягкий, теплый) предмет»
(Л.И. Плаксина)***

Цель: формировать приемы и способы обследования предметов.

Содержание: ребенку предлагается конкретный предмет. В процессе игры он должен найти похожий предмет по характеристике его поверхности. Например, образец гладкий, в ходе игры ребенок должен найти из предложенных все гладкие предметы.

Игра «Что здесь теплое, а что холодное?» (Л.И. Плаксина)

Цель: формировать навыки использования осязания в процессе ориентировки в окружающих предметах.

Содержание: Среди предложенных предметов найти все теплые предметы (все холодные предметы).

Игра «Подбери ткани по образцу» (Л.И. Плаксина)

Цель: формировать приемы и способы обследования предметов.

Содержание: Из предложенных образцов ткани необходимо найти тот образец, который педагог дал в качестве задания.

Игра «Узнай овощи и фрукты в рельефном рисунке»

Цель: учить определять предметы при осязательном обследовании.

Содержание: Дети с закрытыми глазами обследуют предмет руками и должны угадать, какой это фрукт или овощ.

Игра «Чудесный мешочек» (Л.И. Плаксина)

Цель: развивать навыки осязательного обследования предметов.

Содержание: Отгадывать знакомый предмет на ощупь. Предмет из мешочка достать и показать можно только после того, как рассказано о нём;

мешочек не открывается, если предмет не узнан по описанию, неправильно назван.

Игра «Найди игрушки круглой формы»

Цель: формировать навыки обследования предметов.

Содержание: Обследуя предметы с помощью осязания, определить все предметы, которые круглой формы.

Игра «Угадай, кто я» (Л.И. Плаксина)

Цель: формировать способы осязательно-зрительного, зрительно-осязательного восприятия; Развивать формообразующие движения руки.

Содержание: Ребенок осязательно обследует предмет или его рельефное изображение, расположенный за ширмой или в муфточке, а затем зрительно выбирает тождественный из нескольких предложенных (2 – 5).

Игра «Собери картинку» (Л.Б. Осипова)

Цель: учить подключать мануальные исследовательские действия при зрительном восприятии предметов; развивать корректировочные действия при совмещении предметов.

Содержание: Составить из геометрических фигур, разрезную картинку.

Игра «Найди пару» (Л.Б. Осипова)

Цель: развивать умение выделять одинаковые предметы среди нескольких (от двух до пяти) других.

Содержание: Перед ребенком на верхней стороне ширмы располагают ряд предметов (объемные геометрические фигуры, плоскостные формы или мелкие игрушки простой конфигурации), а за ширмой – один предмет для осязательного восприятия. Ребенку необходимо ощупать предмет за ширмой и найти точно такой же среди расположенных на ширме.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

**Дидактические игры и упражнения по четвертому направлению:
Использование осязания в процессе продуктивных видов деятельности**

Игра "Самолеты за облаками"

Цель: учить ребенка пользоваться карандашом и делать правильный нажим.

Содержание: Педагог рисует несколько самолетов, а вокруг двух из них – облака. Педагог говорит ребенку: "Смотри, какие разные облака – одно совсем черное и самолета за ним совсем не видно, а другое – светлое и самолет хорошо виден". Темные и светлые облака вокруг других самолетов ребенок будет рисовать сам. Вместо самолетов могут быть нарисованы лодки на волнах, человек под проливным дождем и под морозящим, дом – ночью, дом – вечером.

Игра «Узнай картинку» (Л.Б. Осипова)

Цель: учить подключать мануальные исследовательские действия при зрительном восприятии изображения предметов; формировать формообразующие движения.

Содержание: Ребенку предлагалось точечное изображение контура предмета, которое он должен был сначала узнать, а затем обвести карандашом по контуру. Для облегчения рисования мы вырезали трафарет изображения (на начальных этапах – внутренний, затем наружный) и предлагали ребенку несколько раз нарисовать картинку по трафарету. После этого ребенок обводил точечное изображение предмета карандашом. При обведении картинок по контуру важно было научить ребенка не пропускать уголки (места, где меняется направление движения) – в этих местах нужно остановиться, сменить положение кисти руки, продолжить рисование. Сначала, останавливаясь в уголках, можно вместе с ребенком проговаривать:

«Стоп!». В дальнейшем ребенок самостоятельно контролировал свои движения.

Игра «Лучик» (Л.Б. Осипова)

Цель: учить проводить прямые линии в различных направлениях от заданной точки отсчета.

Содержание: Ребенок проводит прямые линии в различных направлениях от заданной точки отсчета.

Игра «Дорожки» (Л.Б. Осипова)

Цель: развивать умение регулировать амплитуду и скорость движений при проведении линий в разных направлениях.

Содержание: Ребенку по заданию необходимо нарисовать различные дорожки.

Игра «Подбери фигуру»

Цель: закрепить представления детей о геометрических формах, упражнять в их назывании.

Содержание: Воспитатель показывает детям фигуры, обводит каждую пальцем, дает задание детям: «У вас на столах лежат карточки, на которых нарисованы фигуры разной формы, и такие же фигуры на подносах. Разложите все фигуры на карточки так, чтобы они спрятались». Просит детей обводить каждую фигуру, лежащую на подносе, а затем накладывает («прятать») ее на начерченную фигуру.

Игра «Украсим платок»

Цель: учить сравнивать две равные и неравные по количеству группы предметов, упражнять в ориентировке на плоскости.

Содержание: Педагог предлагает украсить платки листочками. Спрашивает, как можно это сделать (каждый ребенок выполняет задание самостоятельно). Затем говорит: «Давайте теперь украсим платочки по-другому, все одинаково. Я буду украшать свой платок, а вы - маленькие. Верхний край украсим желтыми листочками, вот так. (Показывает). Положите столько листьев, сколько я. Правой рукой разложите их в ряд

слева направо. А зелеными листочками украсим нижний край платка. Возьмем столько же зеленых листьев, сколько желтых. Добавим еще один желтый лист и поместим его на верхний край платка. Каких листочков стало больше? Как сделать, чтобы их стало поровну?».

Упражнение «Украсим полосками предметы» (Л.И. Плаксина)

Цель: упражнять детей в рисовании прямых линий в ограниченном пространстве в соответствии с заданной формой предметов.

Содержание: Педагог предлагает детям трафареты с прорезями формы различных предметов: платья, шапки, полотенца, носового платка, чашки, косынки и др. Затем дети разрисовывают цветными полосками изображения. В зависимости от уровня развития изобразительных навыков сложность контуров предметов определяется каждому ребенку индивидуально: один разрисовывает полотенце, другой — платье.

Игра «Дорисуй»

Цель: тренировать мелкую мускулатуру пальцев, развитие зрительных и пространственных представлений, формировать правильный захват руки. Развивать творческое воображение, речь.

Содержание: Ребёнку педагог предлагает дорисовать по сюжету ёжику иголку, белке орешки, мишке ягодки.

Игра «Обведи по контуру»

Цель: тренировать мелкую мускулатуру пальцев, развитие зрительных и пространственных представлений, формировать правильный захват руки. Развивать творческое воображение, речь.

Содержание: Педагог предлагает ребёнку обвести по контуру рисунок, угадать контурное изображение.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

**Дидактические игры и упражнения по пятому направлению:
Формирование умения использовать осязание в процессе игровой и
бытовой деятельности**

Игра «Непослушные шарики»

Цель: развивать умение использовать осязание в процессе игры.

Содержание: Скатать два шарика двумя руками одновременно.

Игра «Бумажные снежки»

Цель: развивать осязание в процессе игровой деятельности.

Содержание: Ребенок сминает листок бумаги в кулак (одной рукой: правой или левой рукой, двумя руками).

Игра «Собери бусы для куклы»

Цель: развивать осязательное восприятие в процессе игры.

Содержание: Ребенку предлагается набор различных бусин и сделать из них бусы для куклы.

Игра «Расставь по образцу от самого большого к самому маленькому» (Л.И. Плаксина)

Цель: развивать умение использовать навыки осязания в бытовой деятельности.

Содержание: Расставить тарелки к обеду от большой к самой маленькой (для папы, мамы и себя).

Игра «Клубок для котенка»

Цель: развивать навыки осязательного восприятия у детей.

Содержание: намотать нитки на свободную катушку.

Игра «Протри сухим полотенцем посуду для куклы»

Цель: развивать навыки осязательного восприятия.

Содержание: Ребенок должен вытереть посуду куклы досуха.

Игра «Сложи кубики в коробку»

Цель: упражнять детей в перекладывании предметов.

Содержание: сложить аккуратно кубики в коробку.

Игра «Построй пирамидку»

Цель: Развитие мелкой моторики, координации движений, ловкости.

Развитие эмоционального настроения.

Содержание: Педагог предлагает ребёнку из наполнителя ёмкости (горох, фасоль). Сделать горку, пирамидку.