

Л.Б. Осипова

**КНИГА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И
ОБУЧЕНИЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

Учебно-методическое пособие

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Челябинский государственный педагогический университет
(ГОУ ВПО «ЧГПУ»)
Факультет коррекционной педагогики
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

Л.Б. Осипова

**КНИГА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И
ОБУЧЕНИЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

Учебно-методическое пособие

Челябинск, 2016

УДК 376.32

ББК 74.530.91

Осипова, Л. Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников [Текст]: учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова. – Челябинск : Челяб. обл. спец. б-ка для слабовидящих и слепых, 2016. – 74 с.

В пособии раскрыта роль книги в воспитании и обучении детей дошкольного возраста, имеющих нарушения зрения. Показаны возможности тактильной книги в формировании представлений о предметах окружающего мира у слепых и слабовидящих детей. Даны четкие рекомендации по обучению слепых и слабовидящих дошкольников восприятию иллюстраций тактильной книги, предложены алгоритм работы с тактильной книгой, рекомендации по чтению незрячим и слабовидящим детям художественной литературы, требования к организации деятельности ребенка в процессе работы с тактильной книгой.

Данное пособие будет полезным родителям детей с нарушениями зрения, широкому кругу специалистов: воспитателям, дефектологам, методистам, психологам общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных дошкольных учреждений; студентам педагогических университетов дошкольных и дефектологических факультетов, магистрантам, аспирантам. Представленный материал может быть интересен учителям начальных классов, психологам общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ.

Рецензенты: Л.И. Плаксина, д-р психол. наук, профессор
Л.А. Дружинина, канд. пед. наук, доцент

УДК 376.32

ББК 74.530.91

© Осипова Л.Б., 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ	5
ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТАКТИЛЬНОЙ КНИГИ	7
ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРЕДМЕТАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	18
ОСОБЕННОСТИ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	27
РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ СРЕДСТВАМИ ТАКТИЛЬНОЙ КНИГИ	41
Рекомендации по обучению детей восприятию иллюстраций тактильной книги	41
Формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов	43
Формирование осязательного обследования и восприятия предметов	50
АЛГОРИТМ РАБОТЫ С ТАКТИЛЬНОЙ КНИГОЙ	60
РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ЧТЕНИЮ НЕЗРЯЧИМ И СЛАБОВИДЯЩИМ ДЕТЯМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	63
ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТАКТИЛЬНОЙ КНИГОЙ	66
ЛИТЕРАТУРА	69

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

О том, что книга сопровождает человека всю его жизнь, ни у кого не вызывает сомнения. Психологи и педиатры советуют будущим мамам чаще включать и слушать классическую музыку, разговаривать с ребенком и читать книги, когда он находится еще во внутриутробном развитии. Так начинается первое приобщение к книге.

Уже в раннем детстве детей знакомят с русским фольклором: песенками, потешками, считалками, дразнилками. Дети учатся сосредотачивать своё внимание на интересном тексте, красивых красочных картинках. Родители помогают ребенку заучить наизусть понравившиеся произведения, с помощью которых легко будет умываться, одеваться, укладываться спать, следить за чистотой (Водичка, водичка, умой мое личико...).

В дошкольном возрасте дети благодарные слушатели, в силу своего психофизического развития, они просят читать одно и то же произведение много раз и быстро запоминают текст.

Взрослые, которые находятся рядом с ребенком, должны знать, что книга многому учит, а значит и способствует развитию. Книга помогает ребенку овладеть культурно-гигиеническими навыками и навыками самообслуживания (Надо, надо умываться по утрам и вечерам...). Посредством книги дети, подражая положительным героям, учатся выстраивать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (Крошка сын к отцу пришел, и спросила Кроха: «Что такое хорошо и что такое плохо?»).

Слушая и воспринимая содержание книги, рассматривая рисунки, думая и отвечая на вопросы взрослых по содержанию произведения, у детей развиваются все психические процессы: восприятие, память, мышление, речь.

Очень полезно чтение вслух, когда вся семья собирается вместе, это способствует дружбе между членами семьи, взаимопониманию, взаимовыручке.

Детей, которые имеют нарушения зрения разной степени тяжести, необходимо приобщать к книге с самого раннего детства, а содержание данного пособия учит, как это надо делать правильно и терпеливо.

С уважением Л.А. Дружинина.

ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТАКТИЛЬНОЙ КНИГИ

Воспитание ребенка с глубокими нарушениями зрения дошкольного возраста на сегодняшний день представляет собой сложную нерешенную проблему. Вследствие недостатка информации о предметах и явлениях окружающего мира, незрячие и слабовидящие дети имеют свои специфические особенности, обусловленные своеобразным ходом психофизического развития и социально-психологической адаптации к условиям современной жизни.

Различные нарушения зрения ведут к своеобразию развития ребенка, возникновению разнообразных вторичных отклонений: нарушенное зрение затрудняет получение сенсорной информации о предметах окружающего мира и отрицательно сказывается на развитии умения использовать их в деятельности (Л.П. Григорьева, В.З. Денискина, М.И. Земцова, Л.И. Леушина, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др.); низкий уровень осязательной чувствительности, плохо развитые двигательные функции рук и отсутствие оформленной техники движений, скоординированных действий глаза и руки вызывают у ребенка с нарушениями зрения трудности, связанные с выполнением различных действий (М.И. Земцова, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, S. Fraiberg.); зрительное восприятие, несмотря на неполноценность, продолжает оставаться ведущим при познании окружающего мира детьми с нарушениями зрения (В.З. Денискина, А.Г. Литвак, Л.В. Мясникова, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова, Л.С. Сековец, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова). Ученые доказывают необходимость развития чувственного опыта детей с нарушениями зрения с помощью сохранных анализаторов, речи, мышления.

Однако при отсутствии специальной коррекционной работы формирование компенсаторных навыков затруднено.

В.З. Денискина указывает, что слепым и слабовидящим дошкольникам, кроме обычных занятий, связанных с подготовкой к школе, требуются специальные мероприятия, направленные на формирование компенсаторных

механизмов жизнедеятельности и мироощущения. Систематическая и грамотно организованная работа с детьми, имеющими глубокие нарушения зрения, способствует предупреждению серьезных вторичных осложнений слепоты и слабовидения (задержку психического развития, аутизм, нарушение памяти и т.д.), формированию у ребенка навыков самообслуживания, развитию у него памяти, внимания, мышления в соответствии с возрастными нормами.

Однако, большинство средств, используемых педагогами и родителями для воспитания и развития обычного ребенка (дидактические игры, книжки с картинками, разрезные картинки и пазлы, мозаики и т.п.) рассчитаны на зрительное восприятие и не могут быть использованы для незрячего ребенка, а для слабовидящего ребенка их использование затруднено.

Тактильная книга – вариант общепринятой книги, в которой иллюстрации выполнены из различных материалов в максимальной мере отражающих реальные характеристики объектов

Большой дидактический потенциал для полноценного развития и воспитания детей с глубокими нарушениями зрения имеют *тактильные книги.*

Тактильные рукодельные книги занимают всё большее место в процессе приобщения ребёнка к чтению, к получению знаний через книгу.

Тактильная книга помимо того, что даёт возможность восприятия книги как предмета быта в дошкольном возрасте, выполняет и множество других функций в процессе воспитания.

Базой для развития познавательной активности ребёнка является освоение детьми сенсорных эталонов и активная познавательная деятельность: умение оперировать эталонами с целью анализа различных сенсорных характеристик предмета, воссоздания новых объектов с использованием сенсорных эталонов

Развитие познавательной активности

Познание – возможность адекватного отражения мира во всех его реалиях, взаимоотношениях, взаимозависимостях.

Базой для развития познавательной активности ребёнка является освоение детьми сенсорных эталонов и активная познавательная

деятельность: умение оперировать эталонами с целью анализа различных сенсорных характеристик предмета, воссоздания новых объектов с использованием сенсорных эталонов.

Практика педагогов-стажистов показывает и позволяет судить о том, что в процессе воспитания и обучения чаще всего внимание уделяется развитию у детей рациональной стороны познания (приоритет разума в формировании представлений о мире). Педагоги и родители используют игры на развитие памяти, внимания, упражняют детей в сравнении и анализе, опираясь зачастую при этом только на визуальные наглядные (реже – на слуховые) стимулы. Как правило, из поля внимания выпадает использование осязания как важного средства познания окружающего мира.

По мнению психологов (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко и др.) осязание в дошкольном возрасте, особенно до 4-х лет, играет равноценную роль со зрением. Осязание и зрение развиваются «параллельно». При этом зрительно-осязательное сравнение играет важную роль в уточнении и конкретизации представлений ребенка о предметах и явлениях.

Огромную роль в интеграционном процессе играет развитие тактильного восприятия, как одного из основных способов получения информации из окружающей среды. Ребенок с помощью осязания дополняет, расширяет и проверяет информацию, которую получает при помощи других перцептивных

каналов (Р.Б. Каффеманас, 1988г.). При этом тесная интеграция развивающихся сенсорной и моторной систем оказывает влияние на перцептивные и познавательные возможности ребенка.

Слепым и слабовидящим дошкольникам очень нравится, когда им читают книжки с тактильными картинками. Дети с удовольствием «рассматривают» их, отмечая форму изображенного объекта, его мелкие детали, фактуру и цвет (при наличии остаточного зрения). Чтение сопровождается положительными эмоциональными переживаниями, что способствует лучшему запоминанию и концентрации внимания, стимуляции познавательной активности и речевой деятельности. Дети с радостью узнают знакомые изображения, рассказывают о них, показывают эти книжки своим родственникам и знакомым.

Формирование у ребенка реальной картины окружающего мира возможно в условиях предоставления ему максимально возможной информации об окружающих его предметах и явлениях

Формирование адекватных представлений о предметах

Одна из важнейших задач в дошкольном возрасте – предоставление ребенку максимально возможной информации об окружающих его предметах и

явлениях с целью формирования у него реальной картины окружающего мира.

В силу возрастных психофизических особенностей ребенок дошкольного возраста нуждается в особом подходе к решению проблемы доступности информации. У маленького ребенка основой для развития познавательной, как и для развития всей психической деятельности, служит сенсорный образ, сформированный, преимущественно, благодаря зрительным (или другим сенсорным) впечатлениям. Вот почему при воспитании детей широко используются картинки, как наглядный источник формирования чувственного образа какого-либо предмета. Это настолько хорошо известно, что не требует специального доказательства.

Тактильная книга поможет сформировать у ребенка с нарушениями зрения реальную картину окружающего мира, обогатит его представления более

точными чувственными и эмоциональными образами. Незрячий или плохо видящий ребенок рассматривая картинки тактильной книги, получит полное представление о том, как выглядят различные объекты, недоступные для ощупывания в обычной повседневной жизни: дикие животные, мелкие насекомые, особо крупные объекты: дом, дерево, самолет и т.д.

У «рисунков», изображенных в тактильной книге, есть ряд неоспоримых достоинств, обеспечивающих доступность иллюстративной информации для детей с глубокими нарушениями зрения:

1. Объекты, изображенные на тактильных картинках, легко узнаваемы для ребенка, потому что ребенок получает информацию не только по форме и величине предмета, но и о его фактуре. Разнофактурная аппликация своим материалом подсказывает ребенку, на что или на кого может быть похож осязаемый им объект.

2. На тактильной картинке можно передать не только форму изображаемого объекта, но и тактильные свойства материала, из которого состоит этот объект, например, гладкость, шероховатость, нежность и шелковистость. Для изображения почти любого объекта можно подобрать фактуру материала, вызывающего сходные тактильные или эмоциональные ощущения.

3. Картинки в тактильных книгах красочные и яркие. Они способны передать любое цветовое решение изображения за исключением плавного перехода оттенков. Это привлекает внимание ребенка. Рассматривая подобные картинки ребенок получает одновременно и тактильные, и зрительные ощущения, что очень важно при формировании полного сенсорного образа.

4. На таких картинках без ущерба для осязательного восприятия можно изобразить довольно мелкие детали объекта, например, глаза, нос, когти, клыки, рога животного, детали одежды и интерьера и т.п. Благодаря разной фактуре материалов, мелкие детали объекта не сливаются с основным изображением и не загромождают его. Возможность рассматривания объекта,

включая не только его формообразующие линии, но и мелкие детали, создает условия для формирования неформального, а более полного, точного, конкретизированного образа.

5. С помощью разнофактурных картинок незрячему ребенку можно объяснить пространственные взаимоотношения между объектами, сформировать такое понятие как перспектива.

Важно правильно организовать восприятие ребёнка, обращая его внимание на характерные признаки объектов воспринятого

Развитие осязательного восприятия как средства компенсации зрительной недостаточности

Кроме перечисленного выше, достоинством подобных тактильных картинок является то, что с их помощью в игровой манере можно сформировать осязательные навыки у дошкольников, что положительно скажется на процессе освоения системы Брайля и на дальнейшей учебной деятельности ребенка.

Формирование адекватных представлений о предметах является необходимым условием социализации ребенка с нарушениями зрения, одним из главных показателей эффективности образования данной категории детей. Развитие предметных представлений идет за счет усвоения основных сенсорных эталонов, как наиболее информативных признаков предметов: цвета, формы, величины, пространственных характеристик, качества поверхности, а также строения, пропорций и т.п., что в условиях зрительной недостаточности весьма затруднено.

Для дошкольника с глубокими нарушениями зрения осязание, наряду со зрительным восприятием, является ведущим в процессе познания окружающего мира, активной ориентировки в нем. При рассматривании тактильных картинок у детей формируются навыки осязательного обследования предметов, выделения их основных характеристик (формы, величины, пространственных отношений, фактуры, плотности и других характеристик, воспринимаемых с помощью осязания).

Дети имеют возможность познакомиться с многообразными предметами и

материалами (из дерева, металла, пластмассы, тканей и других материалов; различной формы, величины, строения), сопоставить разные виды эталонов между собой, найти одинаковые, закрепить название каждого эталона в памяти.

Целенаправленная работа по развитию осязательного восприятия при рассматривании иллюстраций тактильных книг решает следующие задачи:

- формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов (формирование навыков выделения эталонов формы, величины, осязательных признаков предметов);
- формирование осязательного обследования и восприятия предметов (формирование приемов и способов обследования предметов и их изображений, дифференцирования различных признаков и свойств предметов. ориентировки на микроплоскости с помощью осязания).

Восприятие сюжетных изображений способствует формированию у детей с глубокими нарушениями зрения реальной картины окружающего мира, познания предметного мира во всех его реалиях, взаимоотношениях, взаимозависимостях

Развитие восприятия сюжетных изображений

Необходимо отметить, что одна из важнейших задач в дошкольном возрасте – предоставление ребенку максимально возможной информации об окружающих его предметах и явлениях с целью формирования у него реальной картины окружающего мира, познания предметного мира во всех его реалиях, взаимоотношениях, взаимозависимостях.

В связи с этим следует отметить, что тактильные иллюстрации - это не только предметные картинки, но и сюжетные изображения – изображения каких-либо действий и действующих лиц, связанных определенной ситуацией (Т. Ефремова).

В обучении и воспитании детей дошкольного возраста важную роль играет процесс восприятия сюжетных изображений (в том числе и иллюстраций к сказкам), в структуре которого можно вычленить действия по выделению, отбору, переработке информации и построению на их основе представления об

изучаемых явлениях и предметах окружающей действительности.

Интерпретация сюжетных изображений, понимание изображенных на них ситуаций, событий зависят как от правильности восприятия, так и от характера изображенного сюжета – его сложности, известности ребенку, доступности его пониманию.

Для того чтобы воспринимать сюжетное изображение необходимо узнавать все объекты изображенные на картине, выделять сенсорные и временные характеристики предметов, определять местоположение объектов в пространстве, воспринимать перспективу, человека (позу, эмоциональное состояние), устанавливать причинно-следственные связи между объектами.

Воспринимая сюжетные картинки, незрячие и слабовидящие дошкольники могут определять, что делают люди, которые на них изображены, предположить, что происходит с ними, если сюжет картинки не выходит за рамки жизненного опыта ребенка.

В развитии восприятия сюжетных изображений дошкольниками ведущее значение приобретает речь детей.

В ходе работы над восприятием изображения тактильной книги обогащается словарь ребёнка, совершенствуется грамматический строй речи, развивается просодическая сторона речи и связная речь

Развитие речи и стимулирование речевой активности

В процессе обследования предметов, в ходе ориентировочно-исследовательской деятельности развивается умение узнавать и называть сенсорные характеристики объектов окружающего мира, что стимулирует формирование понятий и обогащает активный словарь ребёнка.

Называя те или иные качества или признаки предметов, изображенных на сюжетной картине, ребенок тем самым выделяет их; называя предметы, он отделяет их друг от друга; определяя в речи их состояния или действия, ребенок осмысливает реальные отношения между предметами. Обогащение детской речи словами – названиями качеств, признаков, состояний предметов и

отношений между ними – является важным фактором развития целенаправленного, осмысленного восприятия.

Дети с удовольствием рассказывают о знакомых предметах, изображенных на тактильной картинке, учат стихотворения. Эмоциональные высказывания о любимых героях книг способствуют развитию просодической стороной речи ребёнка (интонация, тембр, дикция, пауза, ударение, темп, ритм, речевое дыхание, выразительность).

Таким образом, подкрепляется чувственный опыт ребёнка, стимулируется его познавательная активность. В ходе работы над восприятием изображения тактильной книги обогащается словарь ребёнка, совершенствуется грамматический строй речи, развивается просодическая сторона речи и связная речь.

Использование тактильной книги в обучении и воспитании незрячего и слабовидящего ребенка направлено на достижение цели формирования интереса и потребности в чтении (восприятии) книг через решение следующих задач:

- формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений;
- развитие литературной речи;
- приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса.

Незрячий и слабовидящий ребенок может реализовать свои коммуникативные способности, взаимодействуя со сверстниками в процессе рассматривания тактильной книги, обсуждения воспринятого

Формирование средств общения, развитие коммуникативной деятельности

Восприятие иллюстраций тактильной книги способствует формированию у незрячих и слабовидящих детей умению не только

различать по внешним признакам (причёска – одежда) мальчика и девочку, мужчину и женщину, но и определять эмоциональное состояние человека,

ориентируясь при этом на такие информативные признаки невербальных средств общения как поза, жест, выражение лица.

Обследуя, а затем и описывая портрет (лицо, волосы и др.), позу, настроение людей, изображенных на страницах тактильной книги, ребенок учится составлять и свой словесный портрет.

Это послужит большой поддержкой при практическом освоении и использовании языка мимики и пантомимики.

Для старшего дошкольника общение со сверстниками становится значимым, ребенку важно ощущать себя включенным в детский коллектив и чувствовать себя среди своих ровесников успешным. Именно в этом возрасте начинается процесс социализации ребенка, успешность которого обуславливает дальнейший ход интеграции незрячего и слабовидящего в обществе.

Для того чтобы ребенок ощущал свою причастность к другим детям, он должен обмениваться информацией с другими детьми и участвовать в совместной деятельности. Совместное с нормально видящими сверстниками рассматривание и обсуждение содержания тактильных книг – эффективное средство развития коммуникативной деятельности. Незрячий ребенок в пределах хорошо знакомого ему пространственного окружения может реализовать себя, быть уверенным и успешным, взаимодействуя со сверстниками, в занятиях с ограниченной подвижностью. Таким образом, тактильная книга выступает как средство, помогающее этим детям наладить взаимодействие со своими ровесниками и адаптироваться в детском социуме.

Чтение художественной литературы является важным средством обучения детей речевому этикету, в особенности старшего дошкольного возраста, так как именно в этот период закладывается фундамент моральных принципов, нравственной культуры, развивается эмоционально-волевая сфера личности, формируется продуктивный опыт повседневной коммуникации.

Резюмируя выше изложенное, можно обозначить

библиотерапевтическое значение тактильной книги:

- знакомство с основными сенсорными характеристиками предмета: цветом, формой, величиной, качеством и структурой материала предмета, пространственными характеристиками;
- уточнение посредством зрения, тактильных и мышечно-суставных ощущений строения, конфигурации предмета, пространственных взаимоотношений между предметами и их частями;
- формирование чувственной основы слова, развитие лексического словаря;
- стимулирование речевой активности;
- повышение мотивации и интереса к объектам окружающего мира;
- развитие творческой активности и интереса к предметно-практической деятельности, продуктивным видам деятельности;
- развитие познавательных процессов;
- развитие познавательной активности ребенка;
- формирование средств общения, развитие коммуникативной деятельности.

Чтение тактильной книги и беседа по содержанию прочитанного применяется в тех случаях, когда у детей имеются некоторый *опыт и знания о предметах и явлениях*, которым она посвящена. В ходе чтения и беседы знания детей уточняются, обогащаются, систематизируются.

В следующих главах мы рассмотрим особенности представлений о предметах окружающего мира детей с нормальным и нарушенным зрением, раскроем роль тактильной книги в формировании и уточнении предметных представлений у слепых и слабовидящих дошкольников.

ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРЕДМЕТАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Анализ литературных данных позволяет выделить три основных момента, важных для понимания сущности представления, как психического процесса: во-первых, представление – это образ; во-вторых, образ наглядный; и, в-третьих, образ, возникший на основе опыта, непосредственно припоминаемого или комбинируемого.

Представление – это наглядный образ, возникший на основе опыта, непосредственно припоминаемого или комбинируемого
Предметные представления – это главная задача восприятия, которая осуществляется благодаря комплексному объединению информации от всех видов восприятия

Предметные представления – это главная задача восприятия, которая осуществляется благодаря комплексному объединению информации от всех видов восприятия. Такая сложная интегративная деятельность позволяет построить образ предмета в совокупности всех его свойств.

Отражение в образах свойств предметов и их особенностей называется содержанием образов.

Б.М. Величковский, В.П. Зинченко [10] разделяют представления по видам анализаторов, которые в них задействованы. Чувственно-предметный характер представлений позволяет классифицировать их на зрительные, слуховые, обонятельные, тактильные и др.

Деление представлений на виды по анализаторам довольно условно: при этом делении руководствуются каким-то одним признаком предмета, хотя ему свойственны и другие характеристики. Часто представления возникают на основе деятельности двух или нескольких анализаторов.

Ученые утверждают, что наиболее интенсивно представления формируются и развиваются в дошкольном возрасте. Именно в дошкольном возрасте происходят особенно большие сдвиги в развитии, ребенок активно

действует с предметами, усваивает в известной мере способы употребления различных предметов, что значительно расширяет его познавательный опыт.

Предметный мир целесообразно рассматривать с позиций пользы для дошкольника, при этом выделяют три группы предметов

О.В. Дыбина считает, что предметный мир целесообразно рассматривать с позиций пользы для дошкольника, и предлагает выделять три группы предметов.

1 группа – те предметы, с которыми ребенок не действует (например, предметы, облегчающие труд взрослых на производстве).

2 группа – предметы, входящие в ближайшее окружение ребенка, он взаимодействует с ними, видит их многообразие, но не преобразовывает их.

3 группа – предметы, с которыми ребенок действует, т.к. они доступны его преобразовательной деятельности.

Эти предметы имеют аналогию с предметами, которыми пользуются взрослые, помогают формировать у ребенка творческий интерес к миру предметов и миру взрослых [18].

Наиболее значительные возможности дети дошкольного возраста обнаруживают в развитии восприятия и усвоении представлений о внешних свойствах предметов, но полная реализация этих возможностей происходит только в условиях специально организованного сенсорного воспитания

По мнению Л.А. Венгера [12], в дошкольном детстве происходят качественные изменения в развитии познания ребенком окружающего мира и формировании предметных представлений – он впервые начинает усваивать общепринятые средства выполнения действий восприятия и наглядно-образного мышления –

сенсорные эталоны и наглядные модели. Сенсорные эталоны вооружают ребенка представлениями о том, какими бывают внешние свойства предметов, а наглядные модели возможность выделить и отобразить в наглядной форме связи и отношения между предметами.

Результаты исследований Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева,

В.С. Мухиной, А.П. Усовой показывают, что наиболее значительные возможности дети дошкольного возраста обнаруживают в развитии восприятия и усвоении представлений о внешних свойствах предметов, но полная реализация этих возможностей происходит только в условиях специально организованного сенсорного воспитания [12; 25; 31; 41; 72].

Сенсорное развитие ребенка, отмечает А.В. Запорожец [25], – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т.п. Значение сенсорного воспитания в дошкольном возрасте трудно переоценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

Н.П. Сакулина [61] считает, что необходимо постоянно обращать внимание ребенка на внешние свойства предметов, их учет и использование. Так, для того, чтобы получить в рисунке сходство с изображаемым предметом, ребенок должен достаточно точно уловить особенности его формы, цвета. Конструирование требует исследования формы предмета, его строения, знакомство с геометрическими формами и их разновидностями, сравнение объектов по величине. Ребенок выясняет взаимоотношения частей в пространстве и соотносит свойства образца со свойствами имеющегося материала. Без постоянной ориентировки во внешних свойствах предметов невозможно получить отчетливые представления о явлениях живой и неживой природы.

Сенсорное воспитание направлено на развитие разнообразных перцептивных действий, в процессе которых дети выявляют свойства предметов, группируют, производят обобщения с учётом этих свойств

Таким образом, сенсорное развитие ребенка планомерно и систематически включается в процессы познания окружающей жизни и в формирование адекватных представлений о предметах: исследование предметов, их свойств

и качеств (форма, строение, величина, пропорции, цвет, положение в пространстве и т.д.). Сенсорное воспитание направлено на развитие разнообразных перцептивных действий, в процессе которых дети выявляют свойства предметов, группируют, производят обобщения с учётом этих свойств.

В дошкольном возрасте, отмечает А.В.Запорожец [25], возникают совершенно новые свойства сенсорных процессов – ощущения становятся более насыщенными и дифференцированными, восприятие начинает ориентироваться на эталонные образцы, которые имеют свойство обогащаться, обобщаться и переходить в образы – представления. Повышение активности ребенка приводит к тому, что он сам становится исследователем, который сначала постепенно, а затем все более активно пытается преобразовывать мир, окружающий его. Интерес к сущности воспринимаемых предметов и явлений, поиск взаимосвязей и взаимозависимостей становятся неотъемлемой характеристикой его поведения и деятельности.

В.С. Мухина [41] отмечает, что в старшем дошкольном возрасте продолжается развитие восприятия по трем основным направлениям: расширяются и углубляются представления детей, соответствующие сенсорным эталонам; способы их использования становятся значительно более точными и целесообразными; обследование предметов приобретает при благоприятных условиях воспитания систематизированный и плановый характер.

В работах М.А. Васильевой [52] указано, что отличительной особенностью восприятия старших дошкольников является резкое увеличение его осмысленности. Все стороны развития восприятия в этом возрасте включают использование наглядно-образного мышления, поэтому и само восприятие сливается с пониманием, определением значения воспринимаемых предметов и их свойств, их отношения к другим предметам и свойствам.

По мнению С.Г. Шевченко, рассматривая те ли иные предметы и явления окружающей действительности, дети воспринимают самые разнообразные их признаки: *цвет, форму, величину, свойства материалов.*

В дошкольном возрасте у детей формируются представления и первоначальные понятия о предметах и явлениях окружающей жизни

Расширение и углубление представлений детей о форме, цвете, величине предметов происходит главным образом за счет систематизации этих представлений. Дети узнают о последовательности

расположения цветов в спектре, об их делении на теплые и холодные цвета, об оттенках, которые занимают промежуточное положение между цветами спектра (светло-зеленый, темно-красный, розовый, лиловый, сиреневый и т.п.).

Определяя *цвет* предмета, они устанавливают его место среди других цветов.

Знакомство с *формами* углубляется путем овладения их группировкой, делением на округлые и прямолинейные, представлениями об отличии форм друг от друга и их связи, возможности перехода одних форм в другие.

Детям старшего дошкольного возраста доступно восприятие различных *параметров величины*: *высокий, низкий, длинный, короткий, широкий, узкий (толстый, тонкий)*. Сравнивая предметы по величине, они используют понятия: выше, ниже, длиннее, короче, шире, уже и т.п.

Старшие дошкольники при сравнении свойств предмета с образцом могут обходиться без внешних обследовательских действий – перемещений, обведении контуров рукой и т.п. Они заменяются зрительным сравнением. Зрительное определение формы, цвета и величины предметов становятся намного более точным. При рассматривании формы незнакомой фигуры глаз ребенка движется в основном по контуру, останавливаясь на наиболее характерных ее частях. Последующее узнавание этой фигуры среди других становится безошибочным. Главное же состоит в том, что дети полностью переходят от использования внешних образцов (эталонов) к использованию усвоенных представлений.

Дети знают о *материалах*, из которых изготавливаются вещи (металл, пластмасса, стекло, фарфор, ткань и т.д.), об их физических качествах и

свойствах (стекло прозрачное, не пропускает воду, вещи из стекла могут быть самой разнообразной формы, оно бьется).

В исследованиях Л.В. Русаковой [38] отмечено, что независимо от расположения предметов в пространстве дети узнают их по наиболее ярким опознавательным признакам. Автор отмечает, если зрительное восприятие и память ребенка сформированы в соответствии с возрастом, то он без каких либо усилий узнает предметы по их контурному или схематичному изображению, когда они представлены в непривычном ракурсе, перечеркнуты или перекрывают друг друга. Причем ребенок делает это независимо от таких свойств как цвет, форма, величина, расположение в пространстве.

По мнению Т.В. Башаевой [6] изменяется восприятие старшими дошкольниками *предметов, изображенных на картинке*. Воспринимая сюжетные картинки, старшие дошкольники уже могут успешно определять, что делают люди, которые на них изображены, догадываются, что происходит с ними, если сюжет картинки не выходит за рамки жизненного опыта ребенка.

В старшем дошкольном возрасте дети функция предмета выступает как способ его использования, способ употребления его человеком, а назначение – как способность удовлетворять определенные потребности человека (В.И. Логинова). Наполняясь конкретным содержанием, предмет несет в себе доступную для дошкольника информацию об окружающей действительности, помогает познать ее [16].

В работах С.А. Козловой также указано, что выделение признаков предметов открывает старшим дошкольникам *мир взрослых людей, роль предметов в их жизни, практической деятельности, удовлетворении интеллектуальных и духовных потребностей, т.е. назначение предметов*. Через предмет раскрываются разные стороны жизни: труд, быт, искусство, дарования взрослых, их характерные черты и жизненный опыт, творчество [27]. Прослеживается взаимосвязь между познанием мира предметов и познанием человека – преобразователя этого мира.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте у детей формируются

представления и первоначальные понятия о предметах и явлениях окружающей жизни.

Обогащение чувственного опыта дошкольника, развитие анализирующего наблюдения, формирование аналитико-синтетической деятельности и речи происходит в процессе предметно-практической деятельности ребенка

Е.Ф. Кузнецова считает, что развитие у дошкольников представлений об окружающих предметах и явлениях позволяет выделить два различных, но взаимосвязанных пути формирования этих представлений.

Первый путь – формирование представлений в процессе

непосредственного восприятия предметов, но без их практического преобразования. На основе перцептивных действий у детей формируется умение воспроизводить в представлении различные предметы и явления, которые до этого выступали как объекты их восприятия.

Второй путь – формирование детских представлений в процессе практической, преобразующей деятельности самих детей. Усвоенные с помощью взрослого способы практического преобразования предметов выступают как мощный инструмент познания окружающего мира предметов.

В исследованиях Л.А. Венгера [12] отмечено, что обогащение чувственного опыта дошкольника, развитие анализирующего наблюдения, формирование аналитико-синтетической деятельности и речи происходит в процессе предметно-практической деятельности ребенка. К 6-7 годам ребенок осваивает более 22-27 родовых понятий, обозначая обобщающими словами не только предметы ближайшего окружения и быта (одежда, обувь, посуда, мебель, игрушки, продукты питания и др.), но и е столь близкие их жизненному опыту объекты окружающей действительности (социальные – транспорт, инструменты, военная техника, оружие, музыкальные инструменты).

У детей вырабатываются практические навыки анализа и сравнения, группировки и классификации. Л.А. Венгер [13] указывает, что в этом возрасте

совершенствуется умение сравнивать предметы и группировать и классифицировать по тем или иным признакам, по функциональному назначению: длине (чулок и носок); форме (шарф, платок, косынка); цвету; материалу (бумажная и матерчатая салфетки). Руководствуясь отличительными признаками, без помощи педагога дети объединяют предметы в пары, делают умозаключения: «Оба предмета красного цвета», «Обе вещи деревянные»; сравнивают предметы по основному признаку: туфли и кеды – обувь; отвертка, клещи – инструменты и т.п.

Старшие дошкольники имеют представление о существенных признаках таких предметов как одежда (зимняя, летняя), головные уборы, обувь (кожаная, резиновая), овощи, фрукты, постельное белье, транспорт (воздушный, наземный, городской, водный).

По мнению С.А. Козловой, дети в старшем дошкольном возрасте различают предметы, сделанные руками человека, и природные. Понимают, что человек создает предметы для своего блага: стол и стул, чтобы удобно было писать, кушать; велосипед, чтобы быстро передвигаться и т.д. О том, что все предметы, созданные человеком, обязательно кому-то и зачем-то нужны. Дети знают, что есть специальные предметы для детей, для людей разных профессий, а также есть такие, которые нужны всем, независимо от возраста или профессии.

У детей расширяются знания о том, что все предметы сделаны из разных материалов, а в зависимости от их свойств, люди научились делать разные предметы: из ткани шьют одежду, из металла делают множество вещей – машины, самолеты, посуду и т.д., из пластмассы – игрушки, посуду.

Л.А. Венгер, В.С. Мухина [13] указывают, что ребенок имеет обобщенные представления о целостности каждого живого существа, его жизненных свойствах (питании, дыхании, движении, размножении). Устанавливает зависимость существования конкретных животных и растений от условий окружающей среды в степени удовлетворения их потребностей в разные сезоны.

По данным В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой [52] у старших дошкольников достаточно развернутые сведения о родной стране, родном городе. Ребенок может рассказать о достопримечательностях города; знает, почему город носит такое название. Он достаточно свободно ориентируется в окружающей его местности – знает, где находится его дом, детский сад, ближайшие магазины, где находится место, где работают его родители.

В этом возрасте у детей систематизированы знания об учреждениях культурно-бытового назначения. Дети знают, для чего нужны поликлиники, больницы, библиотеки, кинотеатры и т.д.

Д.Б. Эльконин [75] отмечает, что в дошкольном возрасте совершенствуются и качественно изменяются способы ориентировки ребенка в окружающей действительности; возникают новые способы ориентировки; содержательно обогащаются представления и знания ребенка о мире; начинает складываться целостная система отношений и знаний, в которой объединяются ценностно значимые ориентиры деятельности ребенка и понимание смысла этой деятельности самим ребенком.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Нарушения функции зрения, затрудняя, ограничивая или исключая полностью возможность зрительного восприятия, неизбежно отражаются и на представлениях.

По классификации М.И. Земцовой [27] к детям с нарушениями зрения относятся:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором его острота равна 0,05 и ниже на лучшем видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,5 до 0,2 на лучшем видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией.

Характерными особенностями представлений слабовидящих является резкое сужение их круга за счет частичного выпадения или редуцирования зрительных образов, фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности (генерализованность) и вербализм

В литературе достаточно данных об особенностях предметных представлений детей с глубокими нарушениями зрения (М.И. Земцова, В.З. Денискина, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева и др.). Такие дети не могут самостоятельно овладеть всеми необходимыми ему знаниями об окружающем предметном мире. У

них имеются значительные особенности в способах восприятия, в развитии движений, в ориентировке в пространстве, в формировании предметных и пространственных представлений.

А.Г. Литвак отмечает, что характерными особенностями представлений слабовидящих является резкое сужение их круга за счет частичного выпадения или редуцирования зрительных образов, фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности (генерализованность) и вербализм.

Фрагментарность представлений проявляется в том, что в образе

объекта зачастую отсутствуют многие существенные детали. В результате образ не полон, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту.

Схематизм особенно отчетливо проявляется при репродуцировании образов, бедных деталями и поэтому слабо дифференцированных. Так, слабовидящие не могут установить различие между птицами одного вида, зерновыми растениями и т.п. не только на основе имеющихся представлений, но и во время восприятия. В первом случае они отмечают лишь наличие головы, туловища, крыльев и двух ног, а во втором колоса и стебля. Наиболее же характерные признаки: форма, величина и другие – остаются в тени, в результате чего образ памяти формируется как голая схема того или иного объекта[46; 47].

Процесс обобщения, выделения существенных, характерных признаков и абстрагирования от случайных свойств, деталей и их взаимоотношений находится в зависимости от полноты отражения и чувственного, сенсорного опыта. Выпадение же большого числа зачастую наиболее значимых свойств объектов, их деталей и признаков из сферы восприятия и недостаточный сенсорный опыт препятствуют образованию обобщенных представлений, в которых отображаются наиболее существенные свойства и признаки предметов.

По мнению А.Г. Литвака [33], у детей с нарушениями зрения страдает формирование понятий, знания их нередко формальны. Для них характерен **вербализм** – отсутствие представления, образа за произносимым или воспринимаемым словом, поэтому значения слов часто обеднены.

Характеризуя особенности предметных представлений слабовидящих дошкольников, В.З. Денискина, М.И. Земцова, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, С.М. Хорош отмечают, что формирующиеся у слабовидящих детей слабодифференцированные, фрагментарные образы и трудности, испытываемые детьми при выделении наиболее существенных признаков и свойств предметов и явлений окружающего мира, проявляются впоследствии

при узнавании предметов. Узнавание объектов при дефектах зрения осуществляется замедленно и менее полно, чем в норме, постепенно и зависит от чувственного опыта, который у слабовидящих весьма ограничен. Дети выделяют случайные признаки объекта, верные лишь в определенной ситуации. Таким образом, часто несущественный, случайный признак становится для слабовидящего дошкольника основным при узнавании и определении предметов. Все это отрицательно сказывается на развитии предметно-практической деятельности слабовидящего ребенка [46; 57; 94].

У детей с монокулярным характером зрения отмечается узость обзора, нарушение стереоскопии, смещение формы действия, несформированность пространственных представлений, затруднена способность воспринимать форму, цвет, размер, яркость предметов

Трудности при восприятии предметов испытывают и дети с косоглазием и амблиопией. Представления о предметах, формирующиеся в условиях монокулярного зрения при пониженной функции центрального зрения, также недостаточно дифференцированы, полны и точны.

В исследованиях Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной, Л.А. Ремезовой отмечено, что в связи с особенностями зрительного восприятия у детей с монокулярным характером зрения отмечается узость обзора, нарушение стереоскопии, смещение формы действия, несформированность пространственных представлений. Зрительный дискомфорт при косоглазии и амблиопии затрудняет способность воспринимать форму, цвет, размер, яркость предметов. Недоразвитие и нарушение зрения затрудняют восприятие действия с предметом. Это обусловлено нарушением остроты зрения, поля зрения, глазодвигательных функций и бинокулярного зрения [68; 75; 82].

По мнению Л.А. Ремезовой у детей с нарушением зрения затруднено восприятие формы, пропорций, пространственного расположения элементов, составляющих целое. При монокулярном зрении наблюдаются сложности в выделении объемных предметов в макропространстве, соотнесении расстояния,

местоположения и взаимоотношений между объектами [82; 93].

Л.А. Дружининой установлено, что из-за нарушения глазомера дети испытывают трудности при сравнении предметов по величине. Большие трудности возникают у детей из-за двоения линий при восприятии предметов. Обедненность предметно-практического опыта детей с косоглазием и амблиопией находит отражение в том, как дети долго рассматривают предметы, стремятся к непосредственному контакту с предметом, выполняют действия медленно, используя непродуктивные способы [30].

По мнению Л.Б. Осиповой, замедленность, неточность, фрагментарность, недифференцированность зрительного восприятия в период окклюзионного лечения затрудняют получение дошкольниками с нарушениями зрения достоверной информации о предмете и действии с ним [61; 63].

И.В. Новичкова показала, что знания детей с нарушениями зрения о предметном мире носят частичный, неполный и фрагментарный характер, а трудность соотнесения признака предмета со словом обусловлена недостаточностью знаний детьми признаков реальных предметов объектов и обедненностью словарного запаса [4]. Сложность получения ряда чувственных данных препятствует тонкому различению и дифференцировке объектов, а следовательно, и их сравнению. Проблемы в чувственном опыте ребенка значительно затрудняют формирование мыслительных операций.

Детально анализируя особенности формирования ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения, Е.Н. Подколзина [51] отмечает, что у детей с косоглазием и амблиопией из-за ограничения чувственного опыта возникают значительные затруднения предметно-практической и словесной ориентировки в пространстве. За счет монокулярного видения пространства у детей с косоглазием и амблиопией затрудняется ориентация в пространстве на уровне предметно-практических действий, так как многие из признаков зрительно не воспринимаются. У детей с нарушениями зрения отсутствуют четкие представления о своем теле и связи между пространственным расположением парно-противоположных направлений своего тела с их

словесными обозначениями, отмечается неустойчивость и фрагментарность пространственных представлений о своем теле, а это в свою очередь делает невозможным практическую ориентировку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-пространственные ситуации.

В ходе экспериментального изучения особенностей предметных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, проведенного в детском саду для детей с нарушениями зрения № 138 (компенсирующего вида) и № 422 (комбинированного вида) г. Челябинска, нами были получены следующие данные.

Узнавание, называние реальных предметов

Детям легче удавалось узнавание посуды, одежды и обуви, так как эти предметы чаще

используются детьми в различных социально-бытовых ситуациях; сложнее – транспорта, зданий, животных, птиц и растений. Так, рассматривая иллюстрацию с изображением библиотеки, ребенок неверно идентифицировал здание, назвав его «магазином» и объяснив свой выбор тем, что у здания есть крыльцо, вывеска, большая дверь. Вызвало затруднение узнавание предметов одежды, редко используемых в их повседневной жизни (пиджак, пальто и т.д.). Слабовидящие дети долго разглядывали объекты, просили взять их в руки подносили ближе к глазам, уточняли качество за счет осязательного обследования.

Узнавание, называние силуэтных, контурных, схематических изображений предметов

Особые трудности возникли при узнавании объектов, предъявляемых в различных условиях (в меньшей мере – в силуэтном, контурном изображении, в большей мере – в

схематическом, неполном изображении, в различных пространственных положениях, при узнавании объекта на зашумлённом фоне). Так, при узнавании предметов, представленных в схематичном изображении, дети называли отдельные детали, а предмет в целом узнать не могли или допускали ошибки:

путали изображения лисы и зайца, машины и поезда. При узнавании предметов, предъявляемых на зашумленном фоне (например, при пересечении контуров, перегруженном перцептивном поле) отмечались трудности в абстрагировании от посторонних элементов. Дети тратили много времени на узнавание предметов, однако это не сказывалось на качестве узнавания.

Выделение визуальных (зрительных) признаков предметов, обозначение их словом

Как было сказано ранее, знания детей с нарушениями зрения представления о предметном мире носят частичный, неполный и фрагментарный характер. В ходе эксперимента это проявлялось при выделении и словесном обозначении основных характеристик предметов: дети испытывали трудности, при самостоятельном выделении и описании существенных признаков и свойств предметов: величины, формы, пространственных характеристик. При выделении признаков рассматриваемых предметов дети допускали ошибки при восприятии близких цветов (красный-оранжевый, темно красный-коричневый и т.п.), форм (круг-овал, квадрат-прямоугольник). Дети затруднялись при анализе строения предмета, выделении его частей и описании их признаков, испытывали трудности в восприятии мелких деталей, отражающих существенные признаки предметов. Чаще отмечали форму мелких игрушек, а в крупных игрушках ее не замечали. Путали предметы, изготовленные из твердой пластмассы и дерева. В связи с этим возникали ошибки в узнавании схожих предметов (например, дети путали чайник и сахарницу, брюки и шорты, рубашку и кофту). Большие затруднения возникли при объединении разрозненных частей (предмета или предметного изображения) в целое.

Выделение вкусовых признаков предметов, обозначение их словом

Детям с нарушениями зрения характерны слабодифференцированные представления о вкусовых характеристиках овощей, фруктов и других продуктов питания. Например, дети затруднялись описать вкус лимона, называя его горьким, или отказывались называть его вкус. Вкус соли они

определили так: горькая, кислая. При описании вкуса конфеты многие дети говорили, что она «вкусная», не назвав основного вкусового признака. Часть детей не могли идентифицировать продукты на вкус (узнать то, что он попробовал). Им необходима была опора на наглядность: детям давали попробовать продукт и предлагали найти его на картинках, расположенных перед ребенком – в этом случае результаты были значительно выше.

Представления о назначении предметов, о специфике из использования

У дошкольников ограничены представления о назначении предметов, о специфике из использования. Результаты

эксперимента показали, что у детей лучше сформированы представления о тех предметах, которыми они чаще всего пользуются и тех, которые их окружают. Так, большинство детей называли предметы, относящиеся к посуде, одежде, и смогли сказать, для чего нужны эти предметы. Трудности возникали при определении назначения многих инструментов, зданий. На вопрос, каково их назначение, отвечали однотипно, неполно, не давая содержательного ответа («Ну это чтобы...», «Чтобы работать...», «Чтобы жить, для людей...», «Чтобы ходить на работу...»). Не всегда могли объяснить и способ использования многих предметов. Анализ знаний детей об электроприборах и их необходимости в быту показал, что дети с нарушениями зрения правильно называли электроприборы, но на вопрос, для чего они нужны, отвечали однотипно, не давали развернутого ответа и не знали, как им пользоваться. Большинство из них не ответили, для чего нужен холодильник, использовали слова "замораживать молоко", "размораживать", а для чего – не знают.

Обобщение, классификация и группировка предметов

В ходе эксперимента нами было выявлено, что дети с нарушениями зрения испытывают трудности при обобщении, классификации и группировке предметов. Чаще всего дети с нарушениями зрения производили элементарные обобщения (посуда, одежда и т.п.), не группируя предметы по видовым признакам (например: посуда чайная,

столовая, кухонная). Они допускали разнообразные ошибки при отнесении видовых понятий к родовым. Так в одних случаях дети «расширяли» понятие, когда наряду с подходящими предметами дети относили в группу предметы других родовых групп. Например, при выполнении задания «Назови мебель, какую знаешь» к понятию «мебель» относили предметы бытовой техники, убранство квартиры, отдельные части помещений. В разряд мебели, таким образом, попадали телевизор, шторы, газовая плита, дверь, стиральная машина и другие предметы. В других случаях дети, наоборот, «сужали» значение обобщающего слова.

Значительное число ошибок при назывании детьми конкретных предметов, относящихся к определенной родовой группе, связано со смешением понятий «овощи-фрукты».

Дети допускали ошибки и при классификации предметов по родовому признаку. При этом они чаще всего ориентировались не на существенный, а на второстепенный признак – например, цвет. Значительное количество групп в процессе классификации было создано на ситуативной основе. Так мебель, посуда объединялись в одну группу, потому что «в комнате это есть».

Полученные данные позволяют констатировать у дошкольников с нарушениями зрения недостаточный уровень знания обобщающих понятий, снижение способности классифицировать и группировать предметы.

Особенности осязательного восприятия детьми с нарушениями зрения предметов, их признаков и свойств, лежащих в основе представлений о предметах окружающего мира

При нарушениях зрения важное значение в формировании представлений о предметах имеет осязание. Процесс спонтанного развития осязания и мелкой моторики у детей с нарушениями

зрения не позволяет дошкольникам использовать тактильно-кинестетические ощущения с целью преодоления зрительной недостаточности.

В связи с этим целесообразно рассмотреть особенности осязательного восприятия детьми с нарушениями зрения предметов, их признаков и свойств,

лежащих в основе представлений о предметах окружающего мира.

В ходе опытов, направленных на выявление *особенностей идентификации предметов и выделения их признаков с помощью осязания* (узнавание и называние объекта; выделение частей объекта; узнавание и называние величины, формы; определение качества поверхности; определение материала, из которого изготовлен предмет) были получены следующие данные.

В процессе выполнения задания на узнавание предметов у многих детей участвовала одна рука. Это свидетельствует о том, что при монокулярном характере зрения детям с косоглазием и амблиопией трудно осуществлять зрительный контроль за движением обеих рук. Такой способ аналитико-перцептивной деятельности оказался недостаточно эффективным. Узнавание предмета детьми осуществлялось по одной, иногда по несущественной его части. Это вело к ошибкам при идентификации предметов. В ответах присутствовало часто слово: «Наверно, это...», «А я, хочу посмотреть...», «А, можно я посмотрю...». Приведем пример. Ребенок при обследовании чашки, взял пальцами руки чашку за ручку, не обследуя другие части предмета и не уточняя строение, и произвел опознание по одной части, спутав при этом чайник с чашкой. При обследовании клубка шерсти один из детей сказал, что это «вязок, им бабушка вяжет...».

Часть детей с нарушениями зрения на выполнение задания дети тратили много времени, однако это не сказалось на улучшении качества узнавания. Это объясняется тем, что осязательное обследование предметов носило нецеленаправленный, хаотичный характер. Дети зачастую просто переключивали предметы из одной руки в другую, либо брали предмет в одну руку и бессмысленно крутили, передвигали его. Такой способ восприятия вел к значительным ошибкам при узнавании предметов.

Особые трудности возникли у детей при *соотнесении предметов по величине*. Для верного определения величины геометрических фигур детям необходимо было сравнить попеременно все предъявленные объекты. В

большинстве случаев дети выбирали первую попавшуюся под руку фигуру. При этом отсутствовали обследовательские действия и анализ сенсорного признака величины. Ощупав фигуру в мешочке, дети, не используя действий примеривания, выбирали первую попавшуюся из предъявленных на столе (как правило ту, которая была расположена ближе к ребенку). Так, один из детей обследовал треугольную призму в мешочке одной рукой, при этом собственно обследовательских действий не наблюдалось. Ребенок некоторое время подержал фигуру в руке, захватив ее всей ладонью, затем вынул руку из мешочка. Потом он посмотрел на призмы разной величины, расположенные на столе перед ним, взял крайнюю (которая не соответствовала по величине образцу) и сказал: «Может эта? Или надо взять другую?».

При **определении формы предметов** наблюдались аналогичные действия. Однако в данном случае дети допускали меньшее количество ошибок. Трудности возникали при узнавании сходных форм (квадрат-прямоугольник, круг-овал, кубик-призма).

Сложности возникли и при **определении на ощупь фактуры предметов**. Дети затруднялись определить на ощупь металлические, пластмассовые и стеклянные предметы. Легче узнавали деревянные и бумажные предметы. Таким образом, выделение даже одного признака (качество поверхности) представляет для детей с нарушениями зрения трудную задачу.

Причины трудностей формирования у детей с нарушениями зрения знаний об окружающем мире

Таким образом, можно выделить ряд трудностей, накладывающих специфический отпечаток на формирование у детей с нарушениями зрения знаний об

окружающем мире:

- трудности в восприятии предметов и явлений визуального характера – свет, цвет и т.п.
- затруднения в оценке формы, величины, пропорций, пространственных отношений, получаемых с помощью зрения и осязания;

- зрительное восприятие характеризуется замедленностью обзора, неточностью, пропуском деталей предметов и их изображений; отражаются лишь некоторые, часто второстепенные признаки объектов, в связи с чем возникающие образы искажаются и часто бывают неадекватны действительности;
- неумение выделять информативные признаки в предмете с последующим использованием при анализе свойств и качеств предмета;
- трудности восприятия объектов в условиях сниженной цветовой насыщенности, контрастности, на сюжетном изображении, в силуэтном и контурном изображении, при наличии неполного изображения предмета и др.;
- затруднения при обследовании предмета, составлении целого из частей, совмещении деталей, использовании орудий труда и др.;
- сложности группировки, классификации, обобщения объектов по существенным и несущественным признакам;
- затруднения при сравнении предметов, нахождении отличий, составлении описательных рассказов.

Общие особенности предметных представлений, характерные детям с нарушениями зрения различной степени тяжести

Анализ теоретических источников и данные проведенного нами эксперимента позволили выявить общие особенности предметных

представлений, характерные детям с нарушениями зрения различной степени тяжести:

- преобладают неточные, неполные, слабодифференцированные, фрагментарные представления о предметах и их существенных признаках;
- ограничены представления о цвете, форме, величине, пространственных характеристиках и строении предметов;
- сфера сопоставления и сравнения предметов более сужена в сравнении с нормально видящими сверстниками;
- дифференцировка предметов, имеющих сходные признаки и свойства, затруднена; обобщения производятся в более суженной сфере опыта;

- при узнавании малознакомых предметов внутренние и существенные связи обнаруживаются не сразу;
- пробелы в чувственном опыте детей значительно затрудняют процессы обобщения и систематизации;
- ограниченный практический опыт оперирования предметами затрудняет формирование представлений о назначении некоторых предметов, особенностях их использования в жизнедеятельности человека.

Таким образом, нарушение зрительного восприятия обуславливает весь ход становления процесса познания и ориентации ребенка в окружающем мире. Нарушения функции зрения, затрудняя, ограничивая возможность зрительного восприятия, неизбежно отражаются и на представлениях. У детей с нарушениями зрения в связи со снижением чувственного опыта и анализирующего восприятия представления о предметах сформированы недостаточно полно. По данным исследователей (В.З. Денискина; М.И. Земцова, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова, Л.И. Солнцева и др.) причиной этого является не только нарушенное зрение, но и то, что дети с нарушениями зрения не стремятся использовать сохранные органы чувств для обогащения и восполнения недостаточности чувственного опыта

Компенсаторное включение осязательного восприятия в процесс познания у дошкольников с нарушениями зрения требует специально организованной целенаправленной коррекционной помощи

Роль чувственного опыта в компенсации зрительной недостаточности

Исследования В.З. Денискиной [18] показали, что дети с нарушениями зрения не осознают особенностей своего дефекта, они

испытывают затруднения в познании самого себя, своих индивидуальных особенностей и возможностей действовать соответственно окружающей обстановке. Суженная информация об окружающих предметах при нарушениях зрения приводит к снижению скорости, точности, полноты зрительного анализа и синтеза, обеднению предметных и пространственных представлений, которые

могут быть не всегда достоверными и четкими. При восприятии предметов дети чаще всего используют зрение, а другие анализаторы, например осязание, в процесс знакомства с объектом, выделения его свойств и качеств не подключают.

Л.И. Солнцева экспериментально доказывает неодинаковость развитая темпа и уровня сформированности восприятия различных модальностей у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста. Осязательное восприятие ребенком предметного мира длительное время (примерно до 5-летнего возраста) строится на выделении лишь отдельных признаков предмета, не образуя единого образа с соподчинением существенных и несущественных признаков предмета или действия с ним. Образ остается очень конкретным и фрагментарным [78].

В работе Е.В. Селезневой отмечено, что у старших дошкольников с монокулярным зрением существуют трудности ориентации в признаках и свойствах предметов окружающего мира, при этом собственные сенсорные возможности детьми не осознаются. В результате исследования автором установлено, что у детей с косоглазием и амблиопией наблюдаются бессистемные, неточные сведения о собственных сенсорно-перцептивных возможностях, о внешних признаках, строении, функциональном назначении органов чувств, что не позволяет ребенку с патологией зрения активно включиться в процесс компенсации собственного дефекта [86].

По мнению Т.А. Дорофеевой, в процессе сенсорной ориентации дети с косоглазием и амблиопией без специального обучения полностью доверяются поступательной зрительной информации. Лишь отдельные дошкольники осознают необходимость использования сохранных органов чувств, отдавая при этом предпочтение осязанию и слуху. Почти отсутствует ориентация на обоняние и вкусовые ощущения. При этом у детей практически отсутствует планомерное обследование предметов, как зрением, так и сохранными анализаторами, снижена их перцептивная активность [29].

Л.Б. Осиповой доказано, что компенсаторное включение осязательного

восприятия в процесс познания у дошкольников с нарушениями зрения требует специально организованной целенаправленной коррекционной помощи, направленной на овладение приемами осязательного и зрительного обследования предметов, способности ребенка производить целенаправленное бимануальное обследование предметов, развитие взаимосвязи осязания и зрения, умения сопоставлять ощущения, получаемые посредством этих сенсорных модальностей, что является необходимой предпосылкой получения детьми данной категории обобщенного образа предмета и способствует компенсации зрительной недостаточности.

Укрепление и обогащение сенсорной сферы, представлений о предметах окружающего мира детей с нарушениями зрения в условиях предметной деятельности, создание системы полисенсорных образов окружающего в дошкольном возрасте происходит более интенсивно за счет включения в процессы восприятия элементарного анализа и синтеза, т. е. подключение начальных форм наглядно-действенного мышления, овладения детьми навыком работать по правилу.

Это подтверждает целесообразность использования тактильной книги, формирование навыков чтения рельефных изображений, развитие умения целенаправленно наблюдать предметы посредством зрения и сохранных анализаторов, в частности осязания.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ СРЕДСТВАМИ ТАКТИЛЬНОЙ КНИГИ

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ ВОСПРИЯТИЮ ИЛЛЮСТРАЦИЙ ТАКТИЛЬНОЙ КНИГИ

Восприятие иллюстраций тактильной книги способствует накоплению у детей с тяжелыми нарушениями зрения необходимого запаса предметных представлений на полисенсорной основе. Рассматривая разнофактурные картинки, дети овладевают компенсаторными способами познания предметов окружающего мира с использованием сохранных анализаторов при обследовании предметов, предметных и сюжетных изображений, что является важным условием активизации свободного предметно-практического ориентирования в окружающей действительности в условиях компенсаторного взаимодействия зрения и сохранных анализаторов.

Обучение детей восприятию иллюстраций тактильной книги связано с решением ряда **общих задач**, направленных на формирование, обогащение, уточнение и конкретизацию их представлений о предметном мире:

- формировать навыки выделения сенсорных характеристик предметов с помощью зрения и осязания: цвета, формы, величины, качества, структуры материала предмета, пространственных характеристик;
- формировать приемы активного восприятия предметов и их изображений: строение, конфигурация предмета, пространственные взаимоотношения между предметами и их частями;
- формировать зрительно-осязательные способы обследования предметов, нахождение общего и отличного;
- формировать чувственную основу слова, обогащать активный словарь детей; стимулировать речевую активность;
- повышать мотивацию и интерес к объектам окружающего мира;

- развивать творческую активность и интерес к предметному миру, продуктивным видам деятельности;
- развивать познавательную активность ребенка.

Взрослым необходимо помнить, что само наличие рельефной картинки не обеспечивает понимание ребенком ее содержания. Если у ребенка не сложилось четкого представления об объекте, то восприятие рисунка вызовет большие трудности, и он может быть не понят.

Как же мы можем помочь нашему ребенку?

Обучение восприятию предметных и сюжетных изображений тактильной книги имеет определенную последовательность

Желая оказать эффективную помощь ребенку, мы должны знать, что обучение восприятию предметных и сюжетных изображений тактильной книги имеет определенную

последовательность:

1. Предварительно познакомить ребенка с реальным предметом или его макетом (например, игрушка, фигурка из пластилина).
2. Разрезать макет предмета, вылепленного из пластилина, пополам. Помочь ребенку обследовать линию контура разреза. Ведь именно на разрезе предмет объемный "становится" плоским.
3. Обследовать изображение предмета, выполненного в технике разнофактурной аппликации.
4. Обследовать рельефное изображение предмета.
5. Обследовать контурный рельефно-графический рисунок предмета.
6. Постепенно от правильного восприятия предметных картинок ребенок переходит к пониманию действий, изображенных персонажей, а затем и к пониманию сюжета картинки.

Таким образом, чтобы ребенок смог понять изображенную на рисунке ситуацию, необходимо сначала понять изображение отдельных объектов, из которых составлен сюжетный рисунок.

Большое внимание уделяется обучению способам целенаправленного

восприятия, последовательного обследования (по плану-алгоритму) объектов окружающей действительности и их изображений, определение их свойств, качеств, выявления существенных признаков.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСЯЗАТЕЛЬНОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ

Прежде чем предлагать ребенку обследовать предметы и их изображения, его необходимо научить выделять сенсорные эталоны формы, величины, осязательных признаков предметов в процессе содержательной практической деятельности, требующей обследования предметов, выявления и квалификации их разнообразных свойств.

Общим моментом для разных видов эталонов является то, что сначала детей знакомят с новыми образцами, а позднее – с их разновидностями через систематическое решение различных практических задач с многообразными предметами и материалами (из дерева, металла, пластмассы, тканей и других материалов; различной формы, величины, строения). Важно, чтобы ознакомление с эталонами происходило не просто путем показа и называния, а включало действия самих детей, направленные на обследование, сопоставление разных видов эталонов между собой, подбор одинаковых, закрепление каждого эталона в памяти. При этом используются приемы накладывания, прикладывания, соотнесения. Развитие осязательного восприятия предметов различной величины и конфигурации осуществляется пальцевым, кистевым и ладонным способами.

При обследовании целесообразно использовать обе руки, так как это повышает качество восприятия, уточняет объемность, направление и соотношение частей воспринимаемого. В процессе обучения ребенка обследованию предметов и их свойств следует помочь ему распределить функции рук: (одна ведущая, а другая контролирующая). Например, пальцы одной руки фиксируются на выбранной точке отсчета (так, при обследовании прямоугольника, ею может быть вершина одного из углов фигуры), а пальцы

другой руки от точки фиксации движутся по контуру до соединения с пальцами, фиксирующими начало обследования (т.е. точки отсчета).

Для поддержания интереса к выполнению заданий, они предлагаются в игровой форме. С разными свойствами предметов организуются разные действия детей.

Формирование представлений о сенсорных признаках предметов предполагает не только усвоение эталонов, но и активные действия по их использованию (перцептивные действия)

Формирование представлений о сенсорных признаках предметов предполагает не только усвоение эталонов, но и активные действия по их использованию (перцептивные действия), развитие которых имеет

определенную последовательность (Л.А. Венгер):

- 1) действия идентификации (установление тождества какого-либо качества воспринимаемого предмета эталону);
- 2) действия по соотнесению предмета с эталоном;
- 3) действия перцептивного моделирования (воссоздание воспринимаемого качества из материала эталона).

Алгоритм знакомства с сенсорным признаком предмета (М. Монтессори)

Для формирования навыков обследования предметов, умения узнавать и называть их сенсорные характеристики, для обогащения

активного словаря ребенка можно использовать технику трехступенчатого урока, предложенную М. Монтессори и предполагающую определенный алгоритм знакомства с сенсорным признаком предмета:

- взрослый показывает способ обследования предмета, обозначая словом то или иное его качество (Этот шарик твердый. Этот – мягкий); предлагает повторить действия самому ребенку;
- ребенок самостоятельно выполняет активные действия с предметами, в ходе которых формируется умение соотносить слово и конкретное качество или свойство предмета (Дай мне твердый шарик. Дай мне мягкий шарик);

– взрослый предлагает ребенку взять предмет в руки (или потрогать) и задает вопрос, касающийся его названия или какого-либо свойства (Что это? Какой он?).

Таким образом происходит формирование образов предметного мира за счет слияния чувственной информации со словесным обозначением.

Обучение восприятию эталонов формы

Формирование навыков выделения **эталонов формы** предполагает вначале знакомство с объемными геометрическими фигурами (шар, куб, конус, цилиндр и т.п.), как наиболее доступными для осязательного восприятия, а затем – с плоскостными (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник и т.п.).

При обучении выделению формы важно формировать у ребенка соответствующие внешние действия, направленные на подробное обследование экспонируемой фигуры. Ребенка учат последовательно обводить контур фигуры пальцем правой руки, акцентируя изменения в направлении движений на углах и сопровождая эти движения счетом (раз, два, три и т.д.). При этом левая рука играет вспомогательную и контролирующую роль: при обследовании фигуры, расположенной на плоскости стола, фиксирует начальную точку обследования; при обследовании фигуры на весу, удерживает ее, осуществляет необходимый разворот фигуры, облегчающий обследование. При обследовании симметричных фигур используются синхронные движения обеих рук (начиная от верхней центральной точки фигуры).

В ознакомлении с геометрическими формами и их разновидностями используется прием обведения контура фигуры пальцами правой руки (при этом указательный палец играет ведущую роль, а остальные – контролирующую); левая рука также выполняет контролирующую функцию и помогает фиксировать фигуру и начальную точку обследования. Слабовидящим детям целесообразно при осязательном обследовании фигуры прослеживать взглядом движения руки, что играет организующую роль в создании системы

исследовательских движений глаза, соответствующей характеру воспринимаемых объектов.

В ходе работы с ребенком необходимо направлять его внимание непосредственно на пространственную форму; этой цели служит использование геометрических тел, сделанных из одного и того же материала и с поверхностями одинакового свойства.

Обучение восприятию эталонов величины

Подобным образом проводится работа по формированию навыков выделения **эталонов величины**.

Однако при знакомстве с величиной нужно учитывать тот факт, что величина не имеет абсолютного значения, воспринимается только в сравнении с другой величиной.

Сначала детей учат различать общую величину объемных тел путем их обхватывания или обведения синхронными круговыми движениями одного, затем другого предмета.

Выделение параметров величины (*длина, высота, ширина*) осуществляется с помощью проведения пальцами или кистью руки по воспринимаемой протяженности (например, слева направо – при восприятии длины, снизу вверх – при восприятии высоты). Слабовидящим детям важно движение руки сопровождать взором. Фиксация начальной точки отсчета левой рукой, а конечной – правой помогает компенсировать неполноценность зрительного восприятия с помощью суставно-мышечных ощущений, организовывать и направлять зрительный анализ величины.

Обследование *толщины* осуществляется путем обхватывания предметов одной или двумя руками.

При выработке у детей реакций на отношения величин предметов важную роль играет формирование у них специальных способов их обследования, соизмерения. Например: разведение большого и указательного пальцев «циркулем» до соприкосновения с вершинами одного треугольника – с

последующим перенесением и накладыванием разведенного «ручного циркуля» на другой треугольник облегчает выявление их отношения по величине.

При сравнении предметов по величине применяются также осязательные приемы с использованием условных мерок (палец, ладонь, рука и др.). В процессе работы детей учат самостоятельно группировать пальцы (выставлять необходимое количество) при проведении по плоским поверхностям разной ширины, например: всей кистью руки – по широким; двумя пальцами (указательным и средним) – по более узким; указательным – по самым узким. Контроль действий осуществлялся путем приложения, наложения предметов (желательно, чтобы предметы были разного цвета).

Формированию осязательных навыков определения величины способствует выстраивание предметов в ряд в порядке ее убывания или возрастания. Сначала дети сравнивают два предмета, контрастирующие по величине. Затем происходит усложнение задания за счет перехода к построению сериационных рядов из трех – пяти предметов, различных по величине.

Обучение восприятию осязательных признаков предметов

Большое внимание на занятиях уделяется формированию навыков выделения **сенсорных эталонов**

осязательных признаков предметов (*прикосновение ладонью, легкое движение по поверхности предмета, надавливание, сжатие, обследование большим и указательным пальцами*) с фиксацией внимания на отличительных признаках: гладкая – шершавая, мягкая – твердая, теплая – холодная.

Формирование умения выделять сенсорные эталоны осязательных признаков предметов необходимо осуществлять в следующей последовательности:

1. Показ взрослым приема обследования предмета, называние его тактильного (температурного, болевого) признака.
2. Обследование ребенком предмета аналогичным образом (сначала совместно со взрослым, затем – самостоятельно).

3. Осуществление выбора тождественного предмета по качеству структуры поверхности из двух предложенных зрительно-осязательным способом (найди такой же).
4. Упражнение в попарном сравнении предметов (найди пару), одинаковых по цвету (зрительно) и на ощупь (по осязательным качествам).
5. Осуществление выбора тождественного предмета по качеству структуры поверхности из двух (трех) предложенных осязательным способом (найди такой же).
6. Осуществление выбора предмета по словесному предъявлению осязательного признака.
7. Объединение представления ребенка об осязательном признаке предмета со словом-названием (самостоятельное название осязательного качества предмета).
8. Построение сериационного ряда по степени изменения осязательного свойства (по образцу, самостоятельно).
9. Обогащение активного словаря ребенка за счет использования слов: гладкий – шершавый – самый шершавый, легкий – тяжелее – самый тяжелый и т.п.

В процессе работы по формированию навыков осязательного обследования могут быть использованы основные стратегии формирования сенсорных эталонов, предложенные Л.П. Григорьевой:

- организация поиска заданного элемента (из нескольких других) по образцу, находящемуся в поле восприятия;
- организация поиска эталона по представлению (мнемическому образу): ребенку предлагают запомнить образец, а затем убирают его из поля восприятия;
- формирование устойчивой связи между эталоном и словом: поиск эталона осуществляется только по его названию.

При наличии у ребенка зрения, упражнения выполняются различными способами: зрительно-осязательным (предъявляется образец для зрительного восприятия, выбор ребенок осуществляет осязательным способом), осязательно-зрительным (предъявляется образец для осязательного восприятия, выбор

ребенок осуществляет зрительным способом), осязательным (предъявляется образец для осязательного восприятия, выбор ребенок осуществляет осязательным способом), и также при одновременном использовании зрения и осязания (приложение 1 – второе направление коррекционной работы).

Приведем пример.

Дидактическая игра «Платочки для куклы»

Задачи:

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

Ход игры.

При знакомстве с качествами ткани (два платочка для куклы, резко контрастирующие по толщине) взрослый знакомит ребенка с приемом их обследования с помощью большого и указательного пальцев, проговаривая: «Этот платочек толстый, этот – тонкий». Ребенок ощупывает платочки при активной помощи взрослого, самостоятельно. Затем взрослый 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 взрослый 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. Взрослый объясняет прием раскладывания: сначала берем самый тонкий платочек, затем каждый раз из оставшихся выбираем самый тонкий. Ребенка просят объяснить, каким образом разложены платочки (сначала тонкий,

потом толстый, затем самый толстый).

В дальнейшем (при реализации задач третьего направления коррекционной работы) ребенка учат исследовать свойства тканей, из которых сшита его одежда, текстильных вещей в групповой комнате: находить толстую, тонкую, гладкую, шершавую, мягкую и т.п.

После того, как ребенок хорошо усвоил эталон и овладел стратегиями выполнения упражнений, задания усложняются. Усложнение заданий происходит за счет увеличения числа вариантов (например, пластин с разным качеством поверхности), уменьшения различия между вариантами, сравнения и группировки эталонов (например, формы).

Так, обследование округлых форм можно чередовать с обследованием угловых форм; обследование треугольников – с обследованием четырехугольников, при этом важно помочь ребенку выяснить различие в их метрической структуре, количестве углов и сторон. Таким образом, ребенок овладевает алгоритмом исследовательских действий, который позволяет ему распознавать любой вариант той или иной фигуры, при любом положении этой фигуры. Для этого используются такие игры, как: «Разложи печенье правильно», «Помоги кукле выбрать гладкие коврики», «Разложи по величине», «Найди все шарики».

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОСЯЗАТЕЛЬНОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ ПРЕДМЕТОВ

Овладение рациональными приемами активного мануального и бимануального обследования предметов и их изображений требует от детей не только практических действий выделения частей предмета, но и достаточно координированных, соразмеренных движений рук. Имеющиеся особенности в развитии моторики руки, ориентировочно-исследовательской деятельности

привели к необходимости обучения при ознакомлении с предметом приемам его обследования: мягкому поглаживанию ладонью и пальцами, надавливанию, сжатию, обведению рукой или синхронными движениями обеих рук сверху вниз (при обследовании симметричных предметов); соблюдению определенной последовательности при обследовании животных, растений, предметов домашнего обихода.

Для осязательного восприятия предметов необходимо последовательное обследование признаков предмета. Нужно приучать детей обследовать предмет в строгой последовательности

Для осязательного восприятия предметов необходимо последовательное обследование признаков предмета. Далее выделенные признаки должны быть синтезированы в образ предмета.

Особенно это важно при восприятии предметов сложной конфигурации (дерево, птица и др.). Поэтому нужно приучать детей обследовать предмет в строгой последовательности:

- 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).

Примеры алгоритмов обследования объектов

Алгоритм изучения предмета

Первичное ознакомление. Выдели общую форму, величину предмета.

Выдели основные части предмета.

Опиши структуру поверхности основных частей, их форму, величину.

Что это за предмет? Расскажи о его назначении.

Алгоритм изучения внешнего вида животных

Первичное ознакомление. Выдели общую форму, величину животного.

Выдели основные части его тела: голова, туловище, хвост, лапы, крылья.

Обследуй по плану: форма, величина, структура поверхности частей его тела.

Что это за животное? Составь рассказ о его внешних признаках. Где оно живет?

Используется ли человеком?

Алгоритм изучения внешнего вида растений

Первичное ознакомление. Выдели общую форму, величину растения.

Найди значимую часть растения (у цветка – соцветие, у дерева – листья, у овощей и фруктов – ту часть, которую употребляют в пищу). К какому классу относится это растение?

Выдели части растения: корень (у травянистых), стебель, листья, ветки, цветок, плоды, семена.

Обследуй и опиши основные части растения: структуру их поверхности, форму, величину, температуру, толщину и количество стеблей, веток.

Что это за растение? Опиши его внешний вид. Где оно растет?

Применяется ли человеком? Для чего?

Важно, чтобы ребенок под руководством взрослого озвучивал свои действия, называл части предмета и словесно описывал их.

Таким образом, восприятие предмета идет по линии выделения сенсорного содержания, адекватного задаче, стоящей перед ребенком, и по линии

совершенствования приемов и способов его обследования.

Прежде чем обследовать изображения предметов, ребенка учат распознавать рельефные изображения линий, выполненных на плоскости, соотносить их с реальными мелкими предметами

Обучение ребенка приемами осязательного обследования изображений предметов осуществляется следующим образом. Наряду с реальными предметами при обучении детей широко используются трафареты (внутренние, внешние),

рельефные контурные изображения предметов (прямой и обратный барельеф). Последовательное обведение изображения предмета пальцем, сопровождаемое речью, дает возможность в новых условиях использовать усвоенный детьми основной алгоритм работы. Цель таких упражнений – развитие осязательных представлений о плоских фигурах, плоскостных изображениях предметов, а также развитие формообразующих движений руки, координации руки и глаза.

Прежде чем обследовать изображения предметов, ребенка учат распознавать рельефные изображения линий, выполненных на плоскости, соотносить их с реальными мелкими предметами (прямые и изогнутые отрезки). Учитывая это, при обучении детей можно использовать приемы обучения восприятию рельефного изображения, предлагаемые Л.М. Егорминой.

В рельефных рисунках, как правило, используются **различные линии: сплошные, пунктирные, точечные**. Каждая линия несет свою смысловую нагрузку. С детьми проводятся специальные дидактические упражнения, направленные на формирование умения воспринимать прямые, волнистые, зигзагообразные линии, выполненные разными способами (сплошная, пунктирная) и расположенные в различных направлениях (горизонтально, вертикально, наклонно). Для этого применяют:

- 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 (пазы-дорожки);

– гипсовые пластины с обратным барельефом.

Пальцы ребенка, двигаясь по дорожкам, повторяют их очертания. При выполнении упражнений ребенка учат проследивать движение руки (при осязательном восприятии) либо движение руки и глаз (при зрительно-осязательном восприятии) от начала до конца линии, не теряя направления движения (слева направо, справа налево, сверху вниз, снизу вверх) на горизонтальной плоскости.

Для развития способности воспринимать *изображения геометрических фигур, предметов простой конфигурации* используются пособия, подобные описанным выше, а также плоские изображения предметов, заполненные рельефными точками разной плотности или выполненные аппликационно из различных материалов, внешние и внутренние трафареты.

Если у ребенка имеется зрение, часть заданий, предлагаемых детям, должна быть направлена на развитие ориентировочно-исследовательской деятельности, опознавательных действий при зрительно-осязательном и осязательно-зрительном восприятии предметов и их изображений (приложение – третье направление коррекционной работы). Подобные задания способствуют решению задач зрительно-осязательной взаимосвязи при обследовании предметов и анализе их свойств, формообразующих движений руки в процессе обследования объектов.

В начале обучения используются простые по форме предметы и в меньшем количестве. В дальнейшем в зависимости от возможностей ребенка их количество можно увеличивать, а формы разнообразить.

Формирование навыков использования осязания в процессе ориентировки в окружающих предметах – определение свойств окружающих предметов, развитие обследовательских действий, позволяющих узнавать и называть объект

Целью упражнений, решающих задачу формирования навыков использования осязания в процессе ориентировки в окружающих предметах, является определение свойств окружающих предметов, развитие обследовательских, сенсорно-перцептивных действий,

позволяющих узнавать и называть объект. Например, при знакомстве с овощами и фруктами ребенку предлагают найти в муфточке все предметы, похожие на шар (шар располагается на столе для осязательного или зрительного восприятия).

Приведем примеры.

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

2 вариант (для слабовидящих детей). Ребенку предлагают обследовать предмет (его изображение) зрительно-осязательным способом, а затем найти такой же из нескольких, расположенных за ширмой.

3 вариант (для слабовидящих детей). Ребенок знакомится с предметом (его изображением) только зрительно, а выбор тождественного предмета осуществляет осязательно.

4 вариант (для незрячих и слабовидящих детей). Предполагает осуществление осязательного выбора при осязательном предъявлении образца.

Эффективны упражнения, в которых ребенку предлагают вкладывать фигуры-вкладыши в соответствующие прорезы. Слабовидящим детям можно предложить наложить вырезанное силуэтное изображение предмета на контурное. Например, игра «Найди тень» (соотнесение изображения с силуэтом, контуром): наложи, соедини линией, отметь фишкой.

Подобные упражнения требуют большой точности при совмещении объектов, придаче вкладке необходимого пространственного положения по отношению к прорезу, силуэту, контуру. Поэтому для их правильного

выполнения необходима сначала практическая, затем словесная (направляющая) помощь взрослого для контроля ошибок и отработки точных координированных движений обеих рук. При выполнении упражнений нужно управлять восприятием ребенка, используя для этого непосредственные приемы организации ориентировочных действий (попеременное указание рукой на сопоставляемые предметы и т.д.).

При дифференцировании различных признаков и свойств предметов, применяются игровые упражнения, обучающие детей приемам классификации, сериации, дифференциации по сходным и отличительным признакам

В дальнейшем, при дифференцировании различных признаков и свойств предметов, применяются игровые упражнения, обучающие детей приемам классификации, сериации, дифференциации по сходным и отличительным признакам. Детям

предлагают следующие задания: разложи овощи в корзинки (в корзинку овальной формы – овальные, в корзинку круглой формы – круглые); выбери все шершавые фрукты и овощи; угости кукол грушами (куклы и груши трех величин; груши помещены в муфточку).

Неосознанность воспринимаемого является серьезным препятствием для построения отчетливых образов объекта. Непонимание строения и пропорций формы задерживает развитие ребенка. Не выделяя форму, величину предметов как существенные признаки, дети в дальнейшем с трудом овладевают действиями с этими предметами, затрудняются в узнавании этих предметов на иллюстрациях в тактильной книге.

Поэтому важно научить ребенка организовывать свою деятельность, обеспечивающую обнаружение, различение информативных признаков изучаемого объекта, формирование и опознание образа объекта, развитие тонких дифференцировок при анализе величины, формы воспринимаемого объекта, его структурных и качественных характеристик. Это способствует формированию полного и детализированного сенсорного образа.

Для развития умения детей соотносить эталон формы с предметом или его изображением используют игры «Геометрическое лото», «Разные домики».

В заданиях, направленных на развитие действий перцептивного моделирования, решаются как практические задачи, требующие специфического учета тех или иных свойств и отношений предметов, так и познавательные, предусматривающие необходимость качественной и количественной характеристики этих свойств и отношений. Перечислим некоторые из них: составь картинку из геометрических фигур; составь целое из частей; составь узор, выложи узор из мозаики; продолжи ряд (чередование формы, величины); подбери то, чего не хватает на картинке; выложи картинку палочками.

Обогащение и уточнение представлений о предмете происходит в процессе ориентировки в пространстве, когда ребенок выполняет практические действия с предметом, анализирует его строение, учится узнавать его в различных пространственных положениях и взаимосвязях.

Соответственно и перцептивные образы предмета приобретают новое содержание. Помимо дальнейшего уточнения контура предмета, начинают выделяться его структура, пространственные особенности и соотношения составляющих его частей. Для этого детей учат анализировать строение предметов (реальных и их различных изображений), а затем воспроизводить из геометрических фигур, из мозаики, палочек и др.

Необходимым условием восприятия иллюстраций тактильной книги является формирования навыков ориентирования на микроплоскости с помощью осязания

Для формирования *навыков ориентирования на микроплоскости с помощью осязания* при выполнении предметно-практических действий, развития умения согласовывать двигательный акт с внешним

пространством и ориентировки на микроплоскости детям предлагают выполнение упражнений с предметами на поверхности стола, на фланелеграфе, окаймленном рельефной рамкой.

При обучении ориентировке на микроплоскости с помощью осязания

необходимо использовать упражнения, предполагающие:

- нахождение сторон (листа, стола, фланелеграфа), углов, середины;
- проведение рукой по длинной (короткой) стороне, верхней (нижней) стороне; сопряженные движения рук на плоскости (вверх – вниз, влево – вправо) – одной и двумя руками;
- нахождение предмета на плоскости по указанию педагога (развитие прослеживающей функции);
- нахождение по указанию педагога на плоскости последовательно двух (до пяти) объектов, фиксация их местоположения указательным пальцем (развитие прослеживающей функции);
- нахождение на плоскости двух предмета одновременно с фиксацией их указательными пальцами правой и левой руки;
- дивергирующие и конвергирующие движения обеих рук (рядом, далеко).

Особый интерес у детей вызывают игры с мелкими предметами или вырезанными цветными изображениями (для фланелеграфа). Назовем некоторые из них: «Расставь игрушки на столе так же, как у меня (там, где я скажу)», «Расположи все предметы на фланелеграфе справа (слева, вверху, внизу, посередине)», «Передвинь игрушки дальше от себя (ближе к себе)», «Спрячь игрушку за домик» и другие. Упражнения выполнялись детьми с открытыми и закрытыми глазами, что позволяло подключать к процессу ориентировки суставно-мышечные чувства.

Постепенно от правильного восприятия предметных картинок ребенок переходит к *пониманию действий изображенных персонажей*.

Обращайте внимание на формирование у ребенка представлений о схеме тела человека, о разнообразии движений человека и его эмоциях

При формировании представлений о человеке отрабатываются навыки устойчивого разделения двигательных функций обеих рук, совершенствуются умения детей выполнять согласованные

действия руками по образцу и по словесной инструкции. Например: подними

руки вверх, вниз, вперед, разведи в стороны, подними правую руку, левую, положи на столе руки близко к себе, дальше от себя и т.п.; сделай, как я (одна рука поднята вверх, другая опущена вниз; поочередное выставление вперед то одной, то другой руки и т.п.). Такие упражнения способствуют формированию представлений о схеме тела.

Значительное внимание уделяется *формированию навыков использования осязания при знакомстве и общении с человеком*. Сначала дети выполняли движения руками в различном характере, а затем различали пластику и ритм ласковых, строгих, нежных, энергичных, слабых и других видов движений рук в процессе игр с зеркалом, наблюдением за другим человеком.

После того, как ребенок научился правильно воспринимать предметы и их изображения (разнофактурные картинки, рельефные изображения контурные рельефно-графические рисунки предметов), можно предлагать ему сюжетные тактильные картинки.

АЛГОРИТМ РАБОТЫ С ТАКТИЛЬНОЙ КНИГОЙ

Приведем пример алгоритма работы с тактильной книгой по мотивам стихотворения А. Барто «Бычок».

1 этап

Формирование навыков обследования предметов в ходе ориентировочно-исследовательской деятельности, умения узнавать и называть их сенсорные характеристики, обогащение активного словаря ребёнка

На первом этапе для формирования навыков обследования предметов в ходе ориентировочно-исследовательской деятельности, умения узнавать и называть их сенсорные характеристики, для обогащения активного словаря

ребёнка используется техника трехступенчатого урока, предложенная М. Монтессори и предполагающая определенный алгоритм знакомства с сенсорным признаком предмета:

1. взрослый показывает способ обследования предмета, обозначая словом то или иное его качество (например, «Это голова. Она – круглая»); предлагает повторить действия самому ребенку;
2. ребенок самостоятельно выполняет активные действия с предметами, в ходе которых формируется умение соотносить слово и конкретное качество или свойство предмета (например, «Покажи круглую голову и т.д.»);
3. взрослый предлагает ребенку взять предмет в руки (или потрогать) и задает вопрос, касающийся его названия или какого-либо свойства (например, «Что это? Какая она и т.д.?»).

2 этап

Изучение строения объекта, определение пространственного положения деталей, его частей

Следующим этапом является изучение строения объекта, определение пространственного положения деталей, его частей.

На данном этапе уместно задавать следующие вопросы: «Что у бычка вверху (внизу, на голове, впереди, сзади)?», «Сколько у бычка рожек, ножек?» и т.д. Эффективность восприятия тактильного изображения достигается за счет решения ребёнком поставленных задач в наглядно-действенном плане, например: «Покажи у бычка голову. Обведи ее пальчиком. Выбери из предложенных геометрических фигур такие, из которых можно выложить бычка» и др. (задания на определение величины, сравнение, соотнесение, упорядочивание по возрастанию или убыванию сенсорного признака и т.д.).

3 этап
Изучение качества поверхности
воспринимаемого объекта и
характеристика свойств
материалов, из которых выполнено
изображение

Далее предлагаем большое внимание уделять изучению качества поверхности воспринимаемого объекта и характеристике свойств материалов, из которых выполнено изображение в соответствии с

трехступенчатым уроком М. Монтессори,

например: «Погладь бычка, у него шерстка гладкая, шелковистая, теплая. Покажи, что у бычка твердое, мягкое? Какая шерстка у бычка?».

4 этап
Самостоятельное воспроизведение
ребенком предметного
изображения объекта,
изображенного в тактильной книге

Затем целесообразно предложить ребенку выполнить аппликацию, выложить объект из составных частей на фланелеграфе, воссоздать из идентичных материалов.

Как дополнительный вариант работы можно предложить обвести объект по точкам, нарисовать, вылепить.

Кроме этого, можно осуществить *подборку аудиозаписей, характеризующих объект*: бычок мычит, звуки двора (где живет бычок, кто живет рядом с ним), мычание коровы (кто зовет бычка – мама-корова), звуки луга, леса и др. (где сейчас бычок гуляет – лужок, поляна, лес и др.).

5 этап

Чтение и заучивание стихотворения, пересказ

На завершающем этапе важно выразительно прочитать стихотворение ребенку.

После прочтения целесообразно задать ребенку вопросы по содержанию стихотворения.

При этом необходимо сочетать разные типы вопросов:

- требующие простой констатации известных ребенку фактов (типа: кто?, что?, какой?, где?, когда?);
- побуждающие детей к мыслительной деятельности, к формулировке умозаключений, выводов (типа: почему?, зачем?, отчего?, с какой целью?).

Вопросы должны быть определенными, предполагающими тот или иной ответ ребенка; точными по формулировке, краткими.

Можно предложить ребёнку выучить стихотворение или пересказать содержание прочитанного. На данном этапе важно осуществлять работу над развитием просодической стороной речи ребёнка (темп, ритм, эмоциональность, тембр и другие выразительные характеристики речи).

Таким образом, мы подкрепляем чувственный опыт ребёнка, стимулируем его познавательную активность. В ходе работы над восприятием изображения тактильной книги обогащается словарь ребёнка, совершенствуется грамматический строй речи, развивается просодическая сторона речи и связная речь.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ЧТЕНИЮ НЕЗРЯЧИМ И СЛАБОВИДЯЩИМ ДЕТЯМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Детская литература как часть общей литературы является искусством слова. Приобщение ребёнка к чтению, книге позволяет заложить базовую основу его общей культуры.

Выразительное художественное чтение доводит до сознания детей все неисчерпаемое богатство родного языка, способствует тому, что дети начинают активно пользоваться этим богатством. В дошкольный период происходит становление речи и ее формирование. В эти годы ребенок усваивает звуки родного языка, учится отчетливо и грамматически правильно произносить слова и фразы, быстро накапливает словарный запас.

Для успешного последующего обучения в школе у ребенка необходимо сформировать интерес и любовь к книге, умение воспринимать и понимать прочитанный ему текст, отвечать на вопросы и беседовать по содержанию литературного произведения, самостоятельно пересказать несложные произведения, давать элементарную оценку героям и их поступкам, определять свое отношение к ним. Эти качества и умения в дошкольном возрасте приобретаются ребенком и совершенствуются в процессе ознакомления с художественными произведениями.

Ведущими показателями качества чтения являются понимание и осознанность прочитанного

Ведущими показателями качества чтения являются *понимание и осознанность прочитанного*. Так, К.Д. Ушинский заметил: «Читать – это ещё ничего не значит; что читать и как понимать прочитанное – вот в чём главное дело». При чтении книг детям с нарушениями зрения на данные показатели необходимо обращать особое внимание.

Перед чтением новой книги взрослому необходимо выяснить полноту представлений незрячих и слабовидящих детей о тех или иных предметах и

явлениях, о которых пойдёт речь в книге. Отсутствие правильных представлений, ошибочность, неточность, недостаточная их обобщённость будет затруднять усвоение содержания литературного произведения. В процессе чтения важно задавать уточняющие вопросы детям, давать указания, пояснения, объяснения.

Можно сочетать разные типы вопросов:

- требующие простой констатации известных ребенку фактов (типа: кто?, что?, какой?, где?, когда?);
- побуждающие детей к мыслительной деятельности, к формулировке умозаключений, выводов (типа почему?, зачем?, отчего?, с какой целью?).

Вопросы должны быть определенными, предполагающими тот или иной ответ ребенка; точными по формулировке, краткими.

Необходимо помнить, что речевая деятельность и мышление незрячих и слабовидящих дошкольников формируются при ограниченной тактильной и зрительной информации об окружающем мире. У детей с нарушением зрения наблюдается диспропорция между запасом слов и образов объектов. Это затрудняет нормальный процесс познания.

Для адекватного понимания литературного произведения необходимо определить условия и возможности, которые позволяют оптимально применить все сохранные функции зрительного анализатора и осязания. Для этого чтение, беседу или рассказ взрослого целесообразно сопровождать наглядным оформлением (предметы, их модели, иллюстрации, тактильные картинки, книги и др.).

Основные требования при чтении художественной литературы и проведению беседы о прочитанном содержании книги

1. Обязательный учёт источников и полноты предварительных представлений незрячих и слабовидящих детей о предметах,

действиях, явлениях, о которых будет рассказываться в книге.

2. Логически последовательное и аргументированное объяснение содержания литературного произведения, основанное на доступном для незрячих и слабовидящих детей практическом и чувственном опыте.

3. Точное, образное, выразительное и доходчивое чтение текста литературного произведения, создание необходимой основы для адекватных обобщений и навыков.

4. Подбор конкретизирующих вопросов для незрячих и слабовидящих детей, комментированное обобщение прочитанного, беседа по содержанию произведения.

5. Воспроизведение по памяти героев литературных произведений, их характеристика (рассказ о прочитанном, описание героев произведения, драматизация, рисование, аппликация и т.п.).

Беседа позволяет выявить и уточнить представления детей о содержании литературного произведения

Выявить и уточнить имеющиеся у детей представления о литературном произведении позволяет *беседа*.

В ходе беседы знания детей уточняются, обогащаются, систематизируются.

Участие в беседе прививает ряд полезных навыков и умений: слушать друг друга, не перебивать, дополнять, но не повторять то, что уже было сказано, тактично и доброжелательно оценивать высказывания. Беседа требует сосредоточенности мышления, внимания, умения управлять своим поведением. Она учит мыслить логически, высказываться определенно, делать выводы, обобщения. Через содержание беседы взрослый воспитывает чувства детей, формирует отношение к событиям, о которых идет речь в литературном произведении, формирует нравственные представления, суждения, оценки.

ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТАКТИЛЬНОЙ КНИГОЙ

Для достижения эффекта при восприятии тактильных книг необходимо организовать специальные условия, учитывающие требования к организации деятельности и бисенсорным средствам наглядности.

Условия для комфортной зрительной работоспособности

Условия для комфортной зрительной работоспособности:

- освещенность рабочей поверхности стола должна составлять не менее 800 люкс, желательно использование индивидуальной настольной лампы;
- тактильные (или цветные плоскочечатные) иллюстрации, необходимые для выполнения дополнительных заданий детали должны располагаться прямо перед ребенком;
- важно, чтобы на столе все предметы были расположены в строгом порядке: карандаши, фломастеры в подставке впереди справа, детали для поделок в плоской коробочке или пластмассовой тарелочке, образцы перед ребенком на подставке; лишние предметы необходимо убрать, т.к. они отвлекают ребенка, их восприятие ведет к перенапряжению зрения;
- во время работы необходимо использовать подставки для рассматривания образцов, рисунков;
- пособия (вырезанные силуэты, цветные изображения предметов) следует располагать на контрастном фоне – в этом случае они будут легче восприниматься ребенком;
- на занятиях с детьми следует использовать указку для показа, ограничивать количество предъявляемых объектов, размещать их на некотором расстоянии друг от друга, чтобы они не сливались;
- для лучшего восприятия при низкой остроте зрения (если ребенок затрудняется в восприятии изображения) необходимо дополнительно выделять

контур изображений.

Условия для адекватного восприятия осязательных признаков предметов

Условия для адекватного восприятия осязательных признаков предметов:

- обеспечивать оптимальную температуру в помещении (16-20°C);
- поддерживать хорошее состояние кожи подушечек пальцев (сухая, с мозолями и ранами кожа снижает скорость восприятия, создает неприятные ощущения при скольжении пальцев, притупляет осязание);
- приступать к работе, предварительно хорошо вымыв руки теплой водой с целью снятия мышечного напряжения пальцев рук, повышения чувствительности подушечек пальцев;
- начинать занятие с массажа зон кисти, предплечья или с гимнастики для рук, кистей, пальцев рук (если на занятии запланировано изучение большого объема программного материала, то эти мероприятия можно провести перед занятием);
- не превышать время непрерывной тактильной нагрузки – пять минут;
- создавать игровую мотивацию, обеспечивать положительный эмоциональный фон занятия.

Требования при подборе пособий и материала для работы с детьми

Требования при подборе пособий и материала для работы с детьми:

1. Игрушка (фигура) и фон должны иметь достаточный цветовой контраст.
2. Необходимо использовать:
 - игрушки, пособия, иллюстрации тактильных книг, материал дидактических игр, максимально отражающие осязательные признаки предметов (форма, пропорциональные соотношения частей, качество поверхности, материал);
 - рельефные графические изображения с четкими линиями и высотой рельефа, равной 1 мм;
 - рельефные рисунки, по размеру доступные восприятию руки дошкольника.
2. Следует избегать сложных ракурсов в изображении предметов, поскольку

это затрудняет восприятие дошкольников.

3. Игрушка, изображение должны иметь прямую ассоциацию с реальным предметом, однако излишняя детализация усложняет процесс осязательного восприятия.

4. Не следует демонстрировать одновременно несколько предметов (или их изображений) одинакового размера, но разных по величине в реальной действительности.

5. В работе с детьми необходимо использовать игрушки, предметы, материал для пособий, которые приятны для осязательного восприятия младших дошкольников (глина, резина, дерево, пластмасса, мех, негрубые текстильные материалы, песок, крупа, бисер, лучше воспринимается брайлевская бумага или бумага с шершавой поверхностью и т.п.).

6. Пособия, материалы и игрушки должны быть эстетичны и прочны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрющенко, Е. В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3-5 лет): методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ [Текст] / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова. – Челябинск : Цицеро, 2009. – 96 с.
2. Андрющенко, Е. В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5-7 лет) : методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ [Текст] / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова. – Челябинск : Цицеро, 2010. – 128 с.
3. Байрамгулова, Ю. М. Особенности развития общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / Ю. М. Байрамгулова, Л. Б. Осипова // Актуальные вопросы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2013-2014 учебный год / составитель Л. Б. Осипова; под науч. ред. Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2014. – С. 37-42
4. Венгер, Л. А. Воспитание и обучение (дошкольный возраст) [Текст] / Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 365 с.
5. Головина, Т. П. Коррекционно-педагогическая работа с сюжетной картинкой в специальном детском саду для детей с нарушением зрения [Текст] / Т. П. Головина, Л. В. Рудакова // Психологическое изучение слепых и слабовидящих и методика работы с ними. – Л., 1990. – С.118-127
6. Григорьева, Л. П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения: Учебно-методическое пособие [Текст] / Л. П. Григорьева, С. В. Сташевский. – М.: АПН СССР, НИИ Дефектологии, 1990. – 58 с.
7. Григорьева, Л. П. Развитие восприятия ребёнка: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе [Текст] / Л. П. Григорьева [и др.]. – М. : Школа-Пресс, 2001. – 96 с.
8. Денискина, В. З. Содержание и методы коррекционной работы по развитию осязания [Текст] / В. З. Денискина, Н. С. Костючек // Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции : учебно-методическое пособие / под ред. Л. И.Солнцевой. – М., 1990. – С. 25-45.
9. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: Пособие для воспитателя детского сада [Текст] / Л. А. Венгер [и др.] / под ред. Л.А. Венгера. – М. : Просвещение, 1973. – 110 с.

10. Дорощеева, Т. А. Особенности использования органов чувств в учебной деятельности младшими школьниками с нарушениями зрения [Текст] / Т. А. Дорощеева // Дефектология. – 2002. – № 1. – С.14-19.
11. Дружинина, Л. А. В помощь тифлопедагогу ДООУ : учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов [Текст] / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск, 2010. – 252 с.
12. Дружинина, Л. А. Комплексное изучение дошкольников с нарушениями зрения: Монография [Текст] / Л. А. Дружинина. – Челябинск, 2007.
13. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: методическое пособие [Текст] / Л. А. Дружинина. - М : Экзамен, 2006. – 159 с.
14. Дружинина, Л. А. Содержание и методика работы тифлопедагога ДООУ: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения» [Текст] / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск: «Букватор», 2006. – 113 с.
15. Дружинина, Л. А. Формирование свойств зрительного восприятия у младших слабовидящих школьников [Текст] / Л. А. Дружинина, М. А. Щербакова // Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: Материалы по итогам научно-исследовательских работ преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2012-2013 учебный год / составитель Л. Б. Осипова; под научн. ред. Л. А. Дружининой, Л. Б. Осиповой. – Челябинск: Цицеро, 2013. – С. 256-266.
16. Дружинина, Л. А. Типологические особенности зрительных предметных представлений, пространственной и социально-бытовой ориентировки дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Л. А. Дружинина // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сборник научных трудов. / под общ. Ред. М.К. Шеремет, Н.В. Базымы. – К.: ДИА. – 2015. – С. 41-53.
17. Занков, Л. В. Сочетание слов учителя и средств наглядности обучения [Текст] / Л. В. Занков. – М., 1958. – с. 285.
18. Запорожец, А. В. Восприятие и действие [Текст] / А. В. Запорожец [и др.] ; под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1967. – 322 с.
19. Запорожец, А. В. Психология действия [Текст] / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды. – М. : Московск. психолого-социальн. ин-т ; Воронеж : МОДЕК, 2000. – 732 с.
20. Зинченко, В. П. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве [Текст] / В. П. Зинченко, А. Г. Рузская. – М.: Просвещение, 1966. – 301 с.

21. Костючек, Н. С. Развитие речи учащихся школ слепых (I – V классы) [Текст] / Н. С. Костючек. – М.: Просвещение, 1967. – 167 с.
22. Кулагин, Ю. А. Восприятие средств наглядности учащимися школ слепых [Текст] / Ю. А. Кулагин. – М. : Педагогика, 1969. – 295 с.
23. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А. Г. Литвак. – СПб. : Каро, 2006. – 336 с.
24. Литвак, А. Г. О соотношении понятий компенсация и коррекция [Текст] / А. Г. Литвак // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. – Л. : ЛГПИ им. А. И. ерцена, 1976. – С. 108-119.
25. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действия у детей (в норме и патологии) [Текст] / В. И. Лубовский. – М : Педагогика, 1978. – 224 с.
26. Люблинская, А. А. Очерки психического развития ребенка [Текст] / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1965. – 363 с.
27. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому! [Текст] / Сост. М. В. Богуславский. - М. : Карпуз, 2000. – 272 с.
28. Монтессори, М. Руководство к моему методу [Текст] / М. Монтессори. – М. : Типолитография И. Н. Кушнеревъ и К^о, 1916. – 64 с.
29. Мясникова, Л. В. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Л. В. Мясникова. – Саратов: Центр реабилитации и помощи детям с нарушением зрения, 2006. – 19 с.
30. Незнамова, Е. С. Система коррекционно-педагогической работы тифлопедагога по восстановлению зрения у дошкольников с амблиопией и косоглазием [Текст] / Е. С. Незнамова // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих : сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ, 1981. – С. 102-107.
31. Осипова, Л. Б. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников : методическое пособие [Текст] / Л. Б. Осипова, Н. В. Ульянова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 44 с.
32. 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) : учебно-методическое пособие [Текст] / Л. Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2011. – 123 с.
33. Осипова, Л. Б. Развиваем в деятельности: В помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения: Методические рекомендации [Текст] / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2009. – 218 с.
34. 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.
35. Осипова, Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения [Текст]: дис. ...кан. пед. наук : 13.00.03 : защищена 09.06.10: утв. 17.12.10 / Осипова Лариса Борисовна. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2010. – 210 с.
36. Осипова, Л. Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности : монография [Текст] / Л. Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2011. – 111 с.
37. Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции: Учебно-методическое пособие [Текст] / под ред. Л. И. Солнцевой. – М.: ИПТК «Логос» ВОС, 1990. – 125 с.
38. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие [Текст] / Л. И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 32 с.
39. Подколзина, Е. Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2005. – № 6. – С.33-40.
40. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 208с.
41. 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.
42. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / под ред. Л. И. Солнцевой, В. З. Денискиной. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.
43. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: Т.1. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 488 с.
44. Сакулина, Н. П. Сенсорное воспитание в процессе изобразительной деятельности [Текст] / Н. П. Сакулина // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1965. – С. 100-136.
45. Селезнева, Е. В. Осознание ребенком с нарушением зрения своих сенсорных возможностей при восприятии окружающего мира [Текст] / Е. В. Селезнева // Дефектология. - 1996. - №1. - С. 67-73.

46. Сидорчук, Т. А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине [Текст] / Т. А. Сидорчук, А. Б. Кузнецова. – Ульяновск: УлГТУ, 1997. – 74 с.
47. Соколова, А. В. Использование средств наглядности в школе слабовидящих: Книга для учителя [Текст] / А. В. Соколова. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.; ил.
48. Солнцева, Л. И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста: Практическое пособие [Текст] / Л. И. Солнцева, С. М. Хорош / Издание второе. – М.: Издательство «Экзамен», 1983. – 128 с.
49. Тактильная картинка в жизни незрячего ребенка. Материалы межрегионального семинара [Текст]. – Н. Новгород: Нижегородская региональная общественная организация родителей детей инвалидов по зрению «Перспектива», 2003. – 62 с.
50. Усова, А. П. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника [Текст] / А. П. Усова, А. В. Запорожец // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. А. П. Усовой, Н. П. Саккулиной – М.: Просвещение, 1965. - С. 7-16.
51. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений [Текст] / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
52. Феоктистова, В. А. Развитие зрительного восприятия у дошкольников с амблиопией и косоглазием [Текст] / В. А. Феоктистова, Л. В. Егорова, Е. С. Незнамова // Опыт изучения аномальных дошкольников. – Л.: [Б.и.], 1978. – С. 123-126.
53. Хорош, С. М. Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника [Текст] / С. М. Хорош. – М.: ВОС, 1983. – 295 с.