

**Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
Федеральное бюджетное государственное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»

**Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Челябинск  
2017

УДК 371.9 (0.76): 372 (0.76)  
ББК 74.5 я 7: 74. 100 я 7  
Д 76

**Дружинина, Л.А.** Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст]: учебно-методич. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с.

ISBN 978-5-906908-68-1

В пособии рассматриваются теоретико-методологические вопросы инклюзивного образования детей с нарушениями зрения. Дана клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушениями зрения как основа организации и содержания коррекционной работы с данной категорией детей в условиях инклюзивного образования. Рассмотрены особенности организации предметно-пространственной среды, показана коррекционная направленность общеобразовательных занятий.

Пособие предназначено для студентов факультета коррекционной педагогики, обучающихся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профильная направленность «Дошкольная дефектология», «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика»; по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерские программы «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», а также для студентов вузов, обучающихся по разным педагогическим специальностям.

Данное пособие будет полезным широкому кругу специалистов: воспитателям, дефектологам, методистам, психологам, работающим в условиях инклюзивного образования. Представленный материал может быть интересен учителям начальных классов.

**Рецензенты:** **Е.А. Шумилова** д-р пед. наук, профессор  
**Г.В. Яковлева** канд. пед. наук, доцент

ISBN 978-5-906908-68-1

© Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, 2017  
© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2017

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>Пояснительная записка</b> .....	5
<b>Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	7
1.1. Понятие инклюзии .....	7
1.2. Нормативно-правовые аспекты инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) .....	10
<b>Глава 2. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ</b> .....	16
2.1. Клиническая характеристика часто встречающихся зрительных заболеваний у детей дошкольного возраста .....	16
2.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушениями зрения .....	26
<b>Глава 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ</b> .....	38
3.1. Условия обучения и воспитания детей с нарушениями зрения .....	38
3.2. Коррекционная направленность предметно- пространственной среды .....	58
3.3. Концептуальные основы предметно-развивающей среды .....	60

3.4. Создание условий для формирования предметно-игровых действий .....	64
3.5. Организация условий для развития сюжетно-ролевой игры .....	68
3.6. Использование дидактических игр в коррекции нарушений зрения .....	72
<b>Глава 4. КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ .....</b>	<b>90</b>
4.1. Понятие коррекционной работы .....	90
4.2. Основные направления коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения .....	94
4.3. Организация и содержание коррекционных занятий .....	98
4.4. Методические рекомендации по развитию осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности .....	127
4.5. Продуктивные виды деятельности: коррекционная направленность занятий .....	158
4.6. Рекомендации к организации работы по восприятию сюжетных изображений .....	195
<b>Словник .....</b>	<b>204</b>
<b>Библиографический список .....</b>	<b>243</b>

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

В пособии представлены теоретико-методологические основы инклюзивного образования в системе общего и специального образования в Российской Федерации. Реализация инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) регламентируется нормативно-правовыми документами Международного значения, Федерального и Муниципального уровня.

Работающему педагогу образовательного учреждения, с ребенком с нарушениями зрения, необходимо знать особенности психофизического развития детей данной категории. Клиническая характеристика часто встречающихся зрительных заболеваний у детей дошкольного возраста служит фундаментом для выявления основных направлений диагностики психического развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения и для определения содержания коррекционной работы. Авторы пособия предлагают читателям результаты проведенных ими исследований по изучению особенностей психофизического развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения и определению направлений и содержания коррекционной работы с ними в условиях инклюзивного образования.

Коррекционно-развивающая среда в дошкольном образовательном учреждении, реализующем инклюзивное образование,

должна соответствовать как общим нормативным актам проектирования условий воспитания и обучения в общеобразовательных учреждениях, так и отвечать задачам коррекционно-компенсаторной работы, направленной на преодоление трудностей социальной адаптации детей с проблемами развития.

Коррекционная работа выступает как регулирующая и активизирующая все психические процессы ребенка с нарушением зрения. Эффективность коррекционной работы зависит от понимания педагогом целей, задач и её роли в преодолении недостатков в развитии детей с нарушением зрения. Основные направления коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения следующие: развитие зрительного восприятия, ориентировка в пространстве, социально-бытовая ориентировка, развитие осязания и мелкой моторики.

Особое место в предлагаемом пособии уделяется методическим рекомендациям по использованию на занятиях продуктивных видов деятельности и по развитию осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности.

# **Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **1.1. Понятие инклюзии**

Современная парадигма модернизации специального образования включает в себя несколько направлений. Одним из дискуссионных вопросов социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья выступает идея включения их в общеобразовательный процесс.

Исходя из проблемы индивидуализации обучения детей с патологией зрения, находящихся в условиях инклюзивного образования, отмечается важность роли медико-психолого-педагогического сопровождения, без которого не будет успеха расширения образовательного пространства ребенка.

В Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования определены цели и задачи, которые требуют построения системы психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение – это система специальной поддержки ребенка с ограниченными возможностями здоровья, направленная на формирование социально-адаптивного поведения, коррекционно-компенсаторных знаний, навыков и умений, позволяющих детям войти в более широкое образовательное пространство.



Целью психолого-педагогического сопровождения является обеспечение нормализации хода психофизического развития ребенка.

Направленность государственной политики на процесс воспитания подрастающего поколения с позиций обеспечения ему конституционных прав на самоопределение, начиная с конституции России, программы культурного развития духовно-нравственного самосознания и правового образования, отражена во всех нормативно-правовых документах.

Наш отечественный опыт показывает, что довольно часто в практике жизни педагогическое сообщество неоднозначно трактует даже понятия «инклюзия» и «интегрированное образование». В трактовке Саламанкской декларации, подписанной в 1994 году, говорится, что существование обычных школ с установкой на инклюзию – эффективный способ борьбы с дискриминацией детей с ограниченными возможностями, формирования добрых отношений в школьных сообществах, построения общества, приемлемого для всех, и обеспечения возможности всеобщего образования.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *Include* – заключаю, включаю), или включенное, образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных организациях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку. Его целью является

создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке лиц с ограниченными возможностями.

Направление на развитие инклюзивного образования также становится одним из главных в российской образовательной политике. Положения об инклюзивном образовании закреплены в российских государственных документах (Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года и т.д.).

Соответственно, и от педагога в новых условиях требуется высокий уровень мобильности в сфере познания, обучения и воспитания детей с ОВЗ, способность к творческой активности, к воспроизводству и трансляции имеющегося опыта.

Целевой установкой инклюзии является процесс «нормализации», «выравнивания», «преодоления» трудностей социальной адаптации.

Основным принципом инклюзии является гибкость построения всего процесса обучения, обеспеченность специалистами, отвечающими за оказание коррекционно-развивающей поддержки в процессе обучения, и создание соответствующей коррекционно-развивающей среды. Наряду с этим важно выделять принцип инклюзии, где процесс индивидуализации взаимодействия педагогов, родителей и специалистов строится с выделением индивидуальных особенностей ребенка.

Таким образом, вопросы инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с нарушениями зрения, на современном этапе развития системы общего и специального образования весьма актуальны.

## **1.2. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)**

Законодательная политика в России направлена на то, чтобы законодательную базу привести в соответствие международным требованиям, поэтому еще в 90-е годы был ратифицирован для реализации в России ряд международных законодательных актов. Российская Федерация присоединилась к важным международным документам, на основании которых реализуется международное право получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование является одним из основных направлений реформы и трансформации системы специального образования во многих странах мира, цель которой – реализация права на образование без дискриминации. Трансформация системы специального образования в мировом масштабе и развития инклюзивных подходов в образовании опирается, прежде всего, на важнейшие международные правовые акты – декларации и конвенции, заключаемые под эгидой Организации Объединенных Наций (ООН) и Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), касающиеся прав человека и недопустимости дискриминации по какой-либо причине. Перечислим эти документы (Международный уровень):

- Декларация прав ребенка (ООН, 1959);
- Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960);
- Декларация социального прогресса и развития (ООН, 1969);
- Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971);
- Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975);

– Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (ООН, 1979);

– Санбергская декларация (ЮНЕ СКО, Торремолинос, Испания, 1981);

– Всемирная программа действий в отношении инвалидов (ООН, 1982);

– Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989);

– Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, Джомтьен, Таиланд, 1990);

– Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (ООН, 1993);

– Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 1994);

– Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, Дакар, Сенегал, 2000);

– Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006).

Законодательство Российской Федерации в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья как взрослых, так и детей. Гарантии прав детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, в том числе и инклюзивного, закреплены в российском нормативно-правовом поле (Федеральный уровень):

– Конституция Российской Федерации (декабрь 1993);

– Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- Федеральный закон от 24.07.1998 № 124 «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181–ФЗ с дополнениями и изменениями (ст. 18) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;
- Письмо Минобразования РФ от 16.04.2001 г. № 29/1524–б «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями»;
- Письмо Минобразования РФ от 16.01.2001 г. № 03–51–Бин/23–03 «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях»;
- Постановление правительства РФ от 20.02.2006 г. № 95 (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.04.2008 № 247) «О порядке и условиях признания лица инвалидом»;
- Приложения № 2 и № 3 к приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 4.08.2008 г. № 379–н; «Индивидуальная программа реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемая федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы»;
- Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662–р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года»;
- Письмо Минобразования РФ от 03.04.2003 г. № 27/2722–б «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект»;
- Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 г. № АФ–150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»;

– Приказ Минздравсоцразвития России № 593 от 14.08.2009 г. «Об утверждении Единого квалификационного справочника руководителей, специалистов и служащих, раздел Квалификационные характеристики должностей работников образования»;

– Инструктивное письмо Минобрнауки РФ от 21.02.2001 г. № 1 «О классах охраны зрения в общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждениях»;

– Письмо Управления специального образования Минобрнауки РФ от 30.05.2003 г. № 27/2881–6 «О единых требованиях к наименованию и организации деятельности классов компенсирующего обучения и классов для детей с задержкой психического развития»;

– Письмо Заместителя министра Минобрнауки России ИР–535/07 от 07.06.2013 г.; «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»;

– Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.09.2013 г. № 1082, г. Москва «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»;

– Письмо Минобрнауки России от 26.05.2014 г. № ВК–1048/07 «О порядке получения образования воспитанниками детских домов-интернатов»;

– Постановление правительства РФ от 01.12.2015 г. № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы»;

– Распоряжение правительства РФ от 25.08.2014 г. № 1618–р «Об утверждении концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года»;

– Постановление правительства РФ от 23.05.2015 г. № 497 «О федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы»;

– Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 г. № 2765–р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы»;

– Письмо Минобрнауки России от 28.10.2014 г. № ВК–2270/07 «О сохранении системы специализированного коррекционного образования»;

– Приказ МОиН РФ от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

– Письмо Минобрнауки России от 10.02.2015 г. № ВК–268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»;

– Распоряжение правительства РФ от 25.08.2014 г. № 1618–р «Об утверждении концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года».

Важнейшее направление деятельности по реализации прав на образование детей с ограниченными возможностями здоровья – создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и (или) психическом развитии, с учетом численности таких детей, проживающих на территории соответствующего субъекта Российской Федерации, муниципального образования.

В качестве основной задачи в области реализации прав на образование детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается создание условий для получения образования всеми детьми с учетом их психофизических особенностей непосредственно в образовательных учреждениях любого региона

Российской Федерации (региональный уровень), что отражается в следующих документах:

– Закон Челябинской области от 29.08.2013 г. № 515–ЗО (ред. от 26.02.2015 г.) «Об образовании в Челябинской области» (подписан Губернатором Челябинской области 30.08.2013 г.);

– Постановление Правительства Челябинской области от 30.10.2012 г. № 600–П «Об утверждении стратегии действий в интересах детей в челябинской области на 2012–2017 годы»;

– Постановление Правительства Челябинской области от 22.10.2013 г. № 338–П «О Государственной программе Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2014–2017 годы»;

– Письмо МОиН Челябинской области от 0102.2012 г. № 103/651 «О внесении изменений в основные образовательные программы начального общего образования общеобразовательных учреждений Челябинской области»;

– Муниципальная программа; утверждена распоряжением Администрации города от 26.12.2014 г. № 9171 «Основные направления реализации государственной политики в системе образования города Челябинска на 2014–2016 годы»;

– Муниципальная программа; утверждена распоряжением Администрации города от 26.12.2014 г. № 9171 «Обеспечение беспрепятственного доступа маломобильных групп населения к объектам социальной инфраструктуры и информации в городе Челябинске на 2013–2016 годы»;

– Приказ Управления по делам образования г. Челябинска, № 1679–у, от 08.11.2010 г. «Об организации дистанционного обучения детей-инвалидов в муниципальной образовательной системе г. Челябинска».

Представленные нормативные документы регламентируют деятельность по реализации инклюзивного образования.



## **Глава 2. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

### **2.1. Клиническая характеристика часто встречающихся зрительных заболеваний у детей дошкольного возраста**

Для оказания квалифицированной коррекционной помощи педагогам необходимы знания о состоянии зрения, здоровья и особенностях психофизического развития воспитанников.

Л.С. Выготский писал, что при анализе клинической картины первичного дефекта необходимо учитывать место, которое дефект занимает в общем физическом развитии ребенка, необходимо учитывать тяжесть и распространенность поражения и возраст ребенка в момент поражения. Выделяют три группы лиц с нарушениями зрения:

1. Слепые (острота зрения составляет от единицы 0 до 0,04 с коррекцией на лучше видящем глазу). Среди них есть тотально слепые и частично слепые, которые имеют светоощущение или форменное зрение. Остановимся на описании первичного дефекта при слепоте.

В большой медицинской энциклопедии слепоте дают следующее определение: это значительное снижение зрения, при абсолютной слепоте отсутствует светоощущение и человек

не отличает свет от темноты; при относительной сохраняется остаточное зрение.

Слепота бывает врожденной и приобретенной. Врожденная слепота, связанная с нарушением развития некоторых отделов головного мозга, зрительных нервов, сетчатки глаза.

Приобретенная слепота развивается после перенесенных глазных болезней (атрофия зрительного нерва, катаракта, глаукома, заболевания роговицы, сетчатки, сосудистого тракта). Также слепота может быть при заболеваниях ЦНС (опухоли мозга, менингита, менингоэнцефалита и др.), перенесенных инфекционных заболеваний (корь, скарлатина, грипп), полученных травм глаза.

2. Слабовидящие. К этой категории относят детей с острой зрения на лучше видящем глазу от 0,05 до 0,2. Если у ребенка отмечается нарушение зрительных функций, чаще поля зрения, например резкое его сужение (при этом острота зрения может быть высокой) его также относят к слабовидящим. Слабовидение бывает прогрессирующим и стационарным. К первому относят первичную или вторичную глаукому, незаконченные атрофии зрительных нервов, пигментную дегенерацию сетчатки, отслойку сетчатки, злокачественные формы высокой близорукости.

К стационарному относятся микрофтальм, альбинизм, дальнозоркость, астигматизм высоких степеней (это пороки развития), стойкие помутнения роговицы, катаракта, послеоперационная афакия.

Слабовидение наступает вследствие аномалий развития или болезней глаз, может быть проявлением общего заболевания организма, чаще является следствием аномалий рефракции глаза.

Одной из самых распространенных глазных патологий является косоглазие и амблиопия по данным Э.С. Аветисова и

Е.И. Ковалевского от 1,5 до 3% от всей популяции нормально-видящих детей. В связи с этим в 70-х годах прошлого столетия в Советском Союзе была создана сеть специальных дошкольных учреждений для детей с данным заболеванием. В настоящее время в России функционирует около шестисот таких дошкольных учреждений. У истоков их создания стали офтальмологи Л.И. Медведь, Л.А. Григорян, тифлопедагог Л.И. Плаксина. Дети с косоглазием и амблиопией – неоднородная группа с функциональными расстройствами зрения. Среди них есть дети, у которых косоглазие возникает на фоне органических поражений зрения, например: астигматизма, нистагма, мышечного пареза глаза и другие.

По данным неофициальной статистики в г. Челябинске только 15% детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией посещают общеобразовательные дошкольные учреждения.

Происходит это по разным причинам. Одни родители не хотят отдавать ребенка в специализированный детский сад, других родителей не устраивает месторасположение вышеназванного учреждения, третьи родители не знают о существовании специализированных групп и детских садов.

3. Страдающие косоглазием. Косоглазие – заболевание с нарушением бинокулярного зрения, в результате отклонения одного из глаз от общей точки фиксации. Косоглазие – это не только косметический дефект, а тяжелый функциональный недостаток. При несогласованности работы мышц глаза развивается косоглазие. Чаще всего это начинается в 2–3 года, когда наиболее активно формируется совместная деятельность обоих глаз. Причиной нарушения взаимодействия глаз могут быть заболевания и травмы центральной нервной системы и органа зрения.

Анализируя состояние зрения детей с косоглазием и амблиопией, Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Е.И. Ковалевский выделили следующие клинические виды косоглазия:

- содружественное косоглазие;
- сходящееся косоглазие и амблиопия различной степени;
- расходящееся косоглазие с разной структурой дефекта (при нормальной остроте зрения, при гиперметропии с дальнорезким астигматизмом, при миопии (близорукости), при амблиопии различной степени).

Сходящееся косоглазие развивается в раннем детстве и часто бывает не постоянным, а периодическим. Со временем косоглазие приобретает стойкий характер, так как зрительная система ребенка перестраивается и приспосабливается к асимметричному положению глаз, нарушается бинокулярное зрение.

Расходящееся косоглазие постепенно усиливается с возрастом или остается неизменным, а возникает оно в более позднем возрасте.

Исследования показывают, что у 70% детей со сходящимся косоглазием наблюдается гиперметропия (дальнорезкость), а у 60% при расходящемся косоглазии миопия (близорезкость) (В.Т. Абрамов).

В зависимости от состояния аккомодационного аппарата выделены:

- аккомодационное косоглазие;
- частично-аккомодационное косоглазие;
- неаккомодационное косоглазие.

При косоглазии косящий глаз практически бездействует, в зрении участвует только один глаз. Постепенно это приводит к стойкому понижению зрения косящего глаза, амблиопии.

Под амблиопией понимают понижение остроты зрения, обусловленное функциональными расстройствами зрительного

анализатора, не сопровождающиеся видимыми анатомическими изменениями (Л.А. Григорян)

Различают следующие виды амблиопии:

- рефракционная;
- дисбинокулярная;
- обскурационная;
- истерическая.

Причиной возникновения рефракционной амблиопии является длительное и постоянное проецирование на сетчатку глаза неясного изображения предметов внешнего мира при высокой дальнозоркости и астигматизме.

Данный вид амблиопии возникает вследствие аномалии рефракции, которая в данный момент не поддается коррекции.

При ношении правильно подобранных очков острота зрения постепенно может повыситься вплоть до нормального.

Причиной возникновения дисбинокулярной амблиопии является расстройство бинокулярного зрения. Понижение центрального зрения ведет к расстройству зрительной фиксации и появлению нецентральной фиксации. Точная оценка местоположения видимого предмета затруднена. Таким образом, дисбинокулярная амблиопия подразделяется на две группы: амблиопия с правильной фиксацией и амблиопия с неправильной фиксацией, которая встречается в 70–75% случаев.

Амблиопия данного вида, как правило, односторонняя и встречается при монолатеральном косоглазии. При центральной фиксации своевременное лечение приводит к повышению остроты зрения. При нецентральной фиксации это удается не всегда.

Причиной возникновения обскурационной амблиопии является врожденное или раноприобретенное помутнение хрусталика.

Понижение зрения при данном виде амблиопии обусловлено не только функциональными, но и анатомическими причинами, поэтому на значительное улучшение зрения нельзя рассчитывать.

Истерическая форма амблиопии встречается редко и может возникнуть после психической травмы. Происходит понижение остроты центрального зрения, сужение поля зрения, наблюдается спазм аккомодации и конвергенции. Ведущую роль в лечении данного вида амблиопии занимает психотерапевт.

Нарушение бинокулярного зрения при косоглазии и амблиопии может и должно быть устранено в ходе интенсивных тренировок и применения специальных методов лечения (Л.А. Григорян, Л.И. Плаксина).

Все дети с монокулярным характером зрения в основном находятся в условиях окклюзионного лечения, когда из акта зрения выключается лучше видящий глаз с помощью окклюзии. В этом случае дети ориентируются хуже видящим глазом, чаще всего в условиях слабовидения.

Говоря о зрительной патологии, необходимо остановиться на описании нарушений **зрительных функций**.

Острота *центрального зрения* является главной функцией зрительной системы, обеспечивающей четкость видения. Желтое пятно, особенно его центральная ямка, состоящая только из колбочек, – место наиболее четкого, так называемого центрального зрения.

Другие отделы сетчатки обуславливают боковое, или *периферическое, зрение*, при котором форма предметов воспринимается менее четко.

Способность глаза различать отдельно две точки при минимальном расстоянии между ними называется *остротой*

*зрения*. Мерилом остроты зрения служит угол, образованный лучами, идущими от этих точек. Чем он меньше, тем выше острота зрения.

Известно, что на остроту зрения влияют интенсивность и длина волны света, освещающего тест-объект и фон, направленность света на объект перпендикулярно тест-объекту сетчатки, функциональное состояние сетчатки (способность её к адаптации, место сетчатки, на которое падает изображение тест-объекта). Наряду с этим дополнительными раздражителями являются психологические факторы, такие как недостаточность внимания, переутомление из-за длительной зрительной работы, потеря интереса к рассмотрению и другое. Рассмотреть участие всех этих факторов – достаточно сложная задача, между тем очень важная для тифлопедагогики и тифлопсихологии.

Под *световой чувствительностью* понимается способность сетчатки глаза воспринимать минимальное пороговое световое раздражение. Световая чувствительность меняется в зависимости от степени освещения.

Нормально видящие глаза обладают способностью приспособляться к разным условиям освещения. Различают световую и темновую адаптацию. При нарушенном зрении процесс адаптации снижается.

Светоощущение развивается параллельно развитию центрального зрения, отмечают врожденные и приобретенные нарушения цветового зрения. Приобретенные возникают при заболеваниях сетчатки, зрительного нерва.

*Цветоразличение* – это способность глаза восприятию цвета разной яркости и насыщенности. Светоощущение развивается параллельно развитию центрального зрения. Исследуют состояние цветоощущения зрения с помощью таблиц Е.Б. Рабкина и других цветотестов.

Исключительно важна способность глаза различать разнообразие цветовых оттенков. Восприятие цветового многообразия окружающего мира осуществляется колбочками – клетками сетчатой оболочкой глаза. В них заложены три типа цветовоспринимающих элементов. Каждый воспринимает только один из трех основных цветов – красный, зеленый, фиолетовый. Все цветовые тона образуются при смешении нескольких цветов из семи основных цветов спектра. М.В. Ломоносов доказал, что основными в спектре являются три цвета – красный, зеленый и фиолетовый (или синий), а остальные можно получить их комбинацией. На этом основании Т. Юнг и Г. Гельмгольц высказали предположение о существовании в сетчатке трех элементов (или компонентов), каждый из которых предназначен для преимущественного восприятия только одного из этих цветов. При воздействии на глаз световых лучей возбуждается соответственно тот или другой элемент, что и позволяет воспринимать все разнообразие цветовых оттенков.

Расстройства цветового зрения могут быть вызваны врожденными или приобретенными нарушениями функции зрительного аппарата или центральной нервной системы. Врожденное нарушение цветового зрения принято называть дальтонизмом. Характеризуется снижением или отсутствием чувствительности к красному и зеленому цветам, что вызывает искаженное восприятие цветовой картины окружающего мира.

Полное отсутствие цветового зрения называется цветовой слепотой или монохромазией. При ней все окружающие предметы воспринимаются в черно-белых тонах (А.Н. Гнеушева, Л.А. Григорян, А. Дюбуа-Пульсен, А.И. Каплан, Е.И. Лосева, Н.В. Шубина и др.).

Приобретенные нарушения цветоощущения возникают при заболеваниях зрительного аппарата центральной нервной



системы и нередко характеризуются снижением или отсутствием восприятием всех трех основных цветов. При этом степень понижения чувствительности к восприятию каждого из трех цветов может быть неодинаковой. Существует несколько типов нарушений цветового зрения:

- полная цветовая слепота, (все цвета кажутся серыми) ахромазия;

- частичное нарушение цветоразличения, оттенков красного и зеленого цветов (все цвета воспринимаются в двух основных тонах (желтом и голубом));

- частичное нарушение цветоразличения к сине-фиолетовой части спектра (в этом случае воспринимаются предметы в красном и голубовато-зеленых тонах).

Среди слабовидящих детей нарушения цветоразличения встречаются часто из-за снижения остроты зрения, особенно осложнено восприятие цветовых оттенков (Е.М. Украинская и др.).

Приобретенные снижение чувствительности к красному, зеленому и синему цвету обусловлены атрофиями сетчатки снижением остроты центрального зрения.

При нормальном зрении изображение отражается на идентичных точках сетчаток и человек видит предмет адекватно, такое зрение носит *бинокулярный* характер, объекты воспринимаются стереоскопично, кроме того, с помощью бинокулярного зрения определяется местоположение объектов в пространстве.

У детей с монокулярным характером зрения затруднен процесс восприятия объемных предметов из-за отсутствия стереоскопического видения.

*Периферическое зрение* позволяет ориентироваться в пространстве. Состояние периферического зрения обусловлено

снижением остроты зрения, состоянием сетчатки при глаукоме, катаракте, ретинопатии, атрофии зрительного нерва.

Периферическое зрение выполняет функцию различения местоположения и движения объектов. При нарушении глазодвигательных функций, например при косоглазии, прослеживание движущихся объектов затруднено, из-за чего определение глубины удаленности, протяженности, объемности значительно страдает. Одной из важнейших функций является обзорная функция – так называемое *поле зрения*.

При нормальном поле зрения человек способен в известных пределах обзирать предметы и процессы целостно, одновременно, во взаимных связях, пространственных и временных отношениях. Сужение поля зрения затрудняет целостность, одновременность и динамичность восприятия.

Ограниченные дефекты поля зрения получили название скотомой сетчатки и различаются по месту выпадения отдельных участков сетчатки.

Нормальное *бинокулярное зрение* предполагает высокую остроту зрения на обоих глазах на основе согласованной работе аккомодационного аппарата, обеспечивающего корреспонденцию изображения на центральную ямку сетчаток обоих глаз. В этих условиях возбуждается и происходит слияние двух изображений в единое.

При нормальном бинокулярном зрении в стереоскоп видно одно объемное изображение, при нарушенном, когда на одном глазу острота зрения меньше – возникает диплопия (двоение изображений).

Клиническая характеристика нарушений зрения служит основой для изучения психолого-педагогической характеристики дошкольников с нарушениями зрения.

## 2.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Как известно, зрение играет важную роль при ориентации человека в окружающей действительности и осуществлении многих сторон его жизнедеятельности. В связи с этим знание особенностей нарушения зрения позволяет понять, какие трудности могут возникать при тех или иных глазных заболеваниях. Уровень отклонений в психофизическом развитии может проявляться по-разному.

В работах тифлопедагогов (В.З. Денискиной, Л.А. Дружининой, М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, И.В. Новичковой, Л.Б. Осиповой, Е.Н. Подколзиной, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой, Л.С. Сековец, Е.В. Селезневой, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой и др.) представлена общая картина психолого-педагогического развития слабовидящих и детей с косоглазием и амблиопией.

А.Г. Литвак, Ю.А. Кулагин, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др. отмечают, что у детей с нарушениями зрения происходит понижение остроты зрения, световой и цветовой чувствительности, сужение поля зрения, искажение пространственного восприятия, нарушение зрительного узнавания (агнозии). При поражении органа чувств ребенок получает неполную информацию, поэтому мир его впечатлений становится уже и беднее.

Зрительные образы совершенствуются при введении дополнительных незрительных стимулов: тактильных, вкусовых, слуховых, кинестезических, статических. Изменения в сфере ощущений, то есть на первой ступени чувственного познания, неизбежно отражаются на следующем его этапе – восприятии.

Как указывает А.Г. Литвак, процесс *восприятия* у детей с нарушениями зрения осуществляется по тем же механизмам, что и в норме (фазы становления зрительного образа), что означает обладание всеми свойствами: избирательностью, осмысленностью, обобщенностью, апперцепцией и константностью.

Однако эти свойства у детей с нарушениями зрения имеют свои особенности, которые сказываются на степени полноты, точности, скорости, целостности образов, широте круга отображаемых предметов и явлений, но не могут изменить сущности процесса возникновения образа. По данным М.К. Земцовой, Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой и др. дети с нарушениями зрения плохо узнают знакомые им предметы, с трудом выделяют их сенсорные признаки. При нарушениях зрения дети получают значительно меньше информации о сенсорных эталонах формы, цвета, величины и пространственных признаках. Из-за низкой остроты зрения они тратят больше времени на рассматривание объектов. Нарушение бинокулярного видения осложняет формирование представлений не только о форме, величине, но и пространственном положении, отношениях между предметами: удаленность, глубина, высота и т.д. Все это затрудняет процесс опознания, анализ, синтез и осмысление зрительно воспринимаемой информации.

Слабовидящие дети при восприятии сходных предметов и их изображений чаще всего не замечают имеющиеся между ними различия. Целенаправленный процесс зрительного восприятия растягивается во времени, поэтому требуются специальные коррекционные условия для формирования компенсаторных способов зрительной ориентации за счет словесной регуляции, расчленения процесса восприятия на отдельные подэтапы и этапы по уточнению, конкретизации, обогащению зрительной информации.

Характерные ошибки слабовидящих детей при сличении и осмыслении сходства и различий проявляются в догадках, ориентировке на один из признаков, часто не основной. Например, красная лыжа и красная лента при однократном предъявлении могут восприниматься как одинаковые, так как распознавание их дети осуществляют с опорой на цвет и форму. Только поэтапное

рассматривание, выделение дополнительных деталей, помощь педагога дает возможность ребенку понять изображение.

Довольно часто при рассматривании незнакомых объектов дети с нарушениями зрения могут оставаться пассивными, у них не возникает желания и интереса познать объекты. Процесс узнавания цветных, контурных и силуэтных изображений проходит специфично: из всех трех видов изображений лучше всего дети узнают цветные картинки, так как цвет дает им дополнительную к форме изображений информацию.

Значительно сложнее дети с нарушениями зрения ориентируются в контурных и силуэтных изображениях. Чем сложнее форма предмета и менее приближена к геометрическим формам, тем труднее дети опознают объект. При восприятии контурных изображений успешность опознания зависит от четкости, контрастности и толщины линии. Еще большие и своеобразные трудности испытывают дети с монокулярным зрением при фиксации движущихся объектов.

У детей с нарушениями зрения отмечается замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия изображений на картинках, замена в процессе восприятия одних предметов восприятием другими при экспозиции в непривычном ракурсе, что объясняется узостью обзора, особенностями монокулярного зрения, недостатками прошлого чувственного опыта. Неточные представления об окружающем предметном мире являются причиной недоразвития смысловой стороны речи и трудностей в развитии познавательной деятельности дошкольника.

При нарушении зрительного восприятия искажаются такие его свойства как предметность (что часто приводит к схематизму зрительных образов) целостность (в результате чего восприятие становится фрагментарным, что обеспечивает неполное и неточное отображение в сознании ребенка внешнего мира);

константность (что приводит к затруднениям в определении местоположения); обобщенность (что снижает возможность вычленять в объекте существенные признаки, внимание часто фиксируется на случайных элементах).

По мнению Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной, Л.А. Ремезовой, у детей с нарушениями зрения затруднено восприятие формы, пропорций, пространственного расположения элементов, составляющих целое. Это связано с нарушением бинокулярного видения, глазодвигательных функций. При монокулярном зрении наблюдаются сложности в выделении объемных предметов в макропространстве, соотносении расстояния, местоположения и взаимоотношений между объектами. Сложнее проходит соотношение формы объемных предметов с заданными эталонами формы.

В.З. Денискина, Л.А. Дружинина, Л.И. Солнцева, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксына и др. отмечали, что нарушения функций зрения неизбежно отражаются и на *представлениях*. Характерной особенностью детей с нарушениями зрения является резкое сужение их круга представлений за счет частичного выпадения или редуцирования зрительных образов. Их представления отличаются фрагментарностью, схематизмом, низким уровнем обобщенности.

Характеризуя особенности предметных представлений слабовидящих дошкольников, В.З. Денискина, М.И. Земцова, Л.И. Плаксына, Л.И. Солнцева, С.М. Хорош отмечают, что формирующиеся у слабовидящих детей слабо дифференцированные, 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. В результате образ не полный, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту.

Схематизм особенно отчетливо проявляется при репродукции образов, бедных деталями и поэтому слабо дифференцированных. Так, слабовидящие не могут установить различие между птицами одного вида, не только на основе имеющихся представлений, но и во время восприятия. Наиболее характерные признаки: форма, величина и другие – остаются в тени, в результате чего образ памяти формируется как голая схема того или иного объекта.

По мнению А.Г. Литвака, 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.

У дошкольников ограничены представления о назначении предметов, о специфике их использования.

Развитие памяти непосредственно связано с развитием ощущений, восприятия и представлений. Экспериментальное изучение памяти детей с нарушениями зрения было проведено Т.Н. Головиной, которая выявила, что процесс узнавания происходит по общим закономерностям, характерным для нормально видящих сверстников. Однако у данной категории детей наблюдается неконкретное, неточное узнавание. Анализ, который осуществляют слабовидящие при зрительном узнавании объектов, отличается малой дифференцированностью выделяемых признаков. У них происходит увеличение

времени запоминания и количества подкреплений для запоминания, недостаточное осмысление запоминаемого материала, недостаточно полное и замедленное восприятие материала, большой разброс индивидуальных различий памяти и ее процессов в сравнении с нормой.

Детям с нарушениями зрения при запоминании материала характерен «закон края». Они лучше всего запоминают начало получаемой информации и ее конец. Эту особенность нужно учитывать при организации образовательного процесса с данной категорией детей.

*Внимание* не является самостоятельным психическим процессом, а проявляется внутри ощущений, восприятий, представлений, памяти и др., а потому напрямую зависит от их сформированности. В работах Л.В. Кузнецовой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой и др. выявлено, что ограниченность внешних впечатлений детей с нарушениями зрения оказывает отрицательное влияние на формирование всех свойств внимания. Замедленность процесса восприятия сказывается на темпе переключения внимания и проявляется в неполноте и фрагментарности образов, в снижении объема и устойчивости внимания. Такие дети испытывают трудности и в концентрации внимания. Детям с нарушениями зрения характерно такое фиксированное положение головы и тела, которое способствует наиболее отчетливому слуховому восприятию.

*Мышление*, являющееся высшей степенью познавательной деятельности, зависит от других психических процессов. Как указывает М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева сфера сопоставления и сравнения предметов у детей с нарушениями зрения сужена, дифференцировка сходных предметов затруднена, обобщения производятся в более суженной сфере опыта, при узнавании существенные связи обнаруживаются не сразу, нередко выступают побочные связи, малознакомые предметы



обобщаются по единичным признакам. Однако неполноценность зрительных впечатлений не может исказить до неузнаваемости общий ход развития мышления.

Недоразвитие вышеперечисленных психических процессов сказывается на развитии *речевой деятельности*. Исследования С.А. Покутневой показали, что речь детей с нарушениями зрения имеет свои особенности изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм», накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием. У таких детей происходит отражение лишь части предъявляемого материала, для которого характерны фрагментарность, отражение в основном предметного содержания, отсутствие отражения динамики; в речи таких детей отсутствуют развернутые высказывания, возникают трудности в соблюдении логичности связной речи.

Анализ развития речи детей с нарушением зрения, проведенный Л.С. Волковой, выявил, что наиболее типичными являются системные недоразвития речи, разнообразные по своей структуре.

Исследования И.В. Новичковой представляют особенности развития речи у детей с косоглазием и амблиопией старшего дошкольного возраста. Автор отмечает, что овладение обобщающими словами и уровень выделения общих признаков предметов у детей с косоглазием и амблиопией, в сравнении с детьми с нормальным зрением, значительно снижен, а это, в свою очередь, затрудняет формирование предметно-практических действий: сравнения, классификации и объединения предметов по общим или отдельным признакам. Далее автор отмечает, что процесс формирования умения строить описательный рассказ сдерживается из-за недостаточности зрительно-сенсорного опыта, трудностей анализа зрительных признаков в изображении и понимания смысла изображений.

И.В. Новичковой, В.А. Феоктистовой отмечается также слабое использование неязыковых средств общения – мимики, жестов. Это отрицательно сказывается на понимании речи зрячего и на выразительности речи слабовидящего и ребёнка с косоглазием и амблиопией.

Для детей с нарушениями зрения характерно замедленное формирование различных форм *деятельности*.

Изучив практические действия детей с нарушением зрения Л.И. Плаксина делает вывод о том, что освоение предметного мира, развитие предметных действий, где требуется зрительный контроль и анализ, у детей с нарушениями зрения происходит сложнее, они носят замедленный характер. Далее автор отмечает, что у детей с косоглазием и амблиопией возникают затруднения в работе с объемными материалами.

В исследованиях Л.Б. Осиповой обращается внимание на то, что сниженная острота зрения осложняет видение объектов; монокулярный характер зрения, нарушение глазодвигательных функций глаза затрудняют определение расстояния, направления, глубины пространства, зрительно-двигательную ориентацию. Это является причиной снижения точности, ловкости выполнения движений, нарушения траектории движения рук при оперировании предметами, отсутствия умения менять направление, амплитуду, скорость движения руки в соответствии с заданными условиями.

А.М. Витковская отмечает у детей с нарушениями зрения недоразвитие предметной деятельности, проявляющееся в замедленном темпе формирования предметных действий, трудностях использования их в самостоятельной деятельности; замедленно развивающееся практическое общение; дефекты ориентирования; недостаточную мобильность в общем развитии моторики. Е.Н. Подколзина отмечает, что возникают значительные затруднения предметно-практической и словесной

ориентировки в пространстве. Л.А. Дружинина выявила, что у детей с нарушением зрения отсутствуют четкие представления о своем теле, а это делает невозможным практическую ориентировку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-пространственные ситуации. Л.С. Сековец, М.А. Мишин показали наличие отклонений в развитии двигательной сферы детей с нарушениями зрения, в их мобильности.

Детально анализируя особенности формирования ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения 3–4-х лет, Е.Н. Подколзина 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 низкой остроты зрения, монокулярного видения пространства у детей с нарушениями зрения затрудняется ориентация в пространстве на уровне предметно-практических действий, так как многие из признаков зрительно не воспринимаются.

Изучение детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) показало, что у них существуют трудности ориентации в признаках и свойствах предметов окружающего мира, при этом собственные сенсорные возможности детьми не осознаются (Е.В. Селезнева). 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. Далее автор уточняет, что в процессе сенсорной ориентации дети с косоглазием и амблиопией без специального обучения полностью доверяются поступающей зрительной информации. Лишь отдельные дошкольни-

ки 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.

Л.Б. Осипова отмечает, что сенсорно-перцептивная деятельность у детей с монокулярным характером зрения значительно снижена по сравнению с деятельностью нормально видящих сверстников. При нарушениях зрения затруднено обнаружение соответствия между объектами при помощи зрительного ориентировочного действия. Однако при определении свойств и качеств предметов используется зрительное соотношение, а не руки как средство компенсации нарушений зрения, что ведет к ошибкам восприятия. В связи со снижением чувственного опыта и анализирующего восприятия, представления о предметах у детей с нарушениями зрения сформированы недостаточно полно. Компенсаторное же включение осязательно-восприятия в процесс познания у дошкольников с косоглазием и амблиопией требует специально организованной целенаправленной коррекционной помощи. Нарушение функции зрительного анализа и контроля в окклюзионный период лечения, недостаточная связь зрительных и мануальных обследовательских действий снижают у детей с монокулярным характером зрения возможность построения отчетливых зрительных образов величины и формы объекта, точного определения пространственных свойств предметов, регулирования действия; затрудняют становление ориентировочно-познавательной и исполнительской деятельности ребенка.

Косоглазие и амблиопия как сложный зрительный дефект обуславливают появление отклонений в развитии двигательной сферы ребенка, приводят к снижению двигательной активности,

сложностям ориентировки в пространстве и овладения движениями (Л.С. Сековец). При этом автор отмечает, что овладение основными движениями (ходьбой, бегом, метанием, прыжками, лазанием) во многом определяется состоянием и характером зрения, уровнем зрительно-пространственной ориентации. Дети с косоглазием и амблиопией за счет снижения остроты зрения и в силу монокулярного его характера затрудняются в видении предметов и объектов в пространстве, в определении расстояния и глубины пространства. Поэтому во время ходьбы и бега дети затрудняются в сохранении дистанции, наталкиваются друг на друга, протягивают вперед руку при движении в пространстве. Продолжая говорить о недостатках развития детей с косоглазием и амблиопией, Л.С. Сековец установила, что качество прыжков детей характеризуется несогласованностью рук и ног. Это выражается в приземлении на одну ногу, отсутствии отталкивания, слабой силе толчка за счет сложности видения глубины, удаленности объектов при монокулярном зрении.

При метании у детей наблюдается отсутствие прослеживания взором движения предмета и действий бросающей руки, снижение быстроты восприятия действий метания.

Изучая особенности развития мелкой моторики детей с нарушениями зрения, Л.Б. Осипова отмечает, что у них хуже развита мелкая моторика в сравнении с нормой. Это выражается в скованности движений, нарушении произвольной регуляции мышечного тонуса руки, некоординированности движений и действий. Ориентировка в расположении предметов в пространстве, оценка их качества снижена, что затрудняет возможность планировать захват предмета и действия с ним. Трудности в выполнении движений в условиях монокулярного зрения обусловлены рассогласованием в работе кинетической, кинестетической и зрительно-пространственной афферентации. Двигательная недостаточность возрастает при выполнении детьми,

имеющими нарушения зрения, сложных движений, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, перекрестная координация движений, пространственно-временная организация двигательного акта.

*Личностные особенности* ребенка с нарушениями зрения развиваются в деятельности и зависят от ее содержания и структуры. Исследования Л.И. Солнцевой, А.Г. Литвака, В.З. Денискиной, В.А. Феоктистовой свидетельствуют, что нарушения зрения влияют на яркость отдельных эмоций, развитие чувств и окраску. По мнению ученых, у слабовидящих и детей с косоглазием и амблиопией происходят изменения в активности, появляется напряженность, неуравновешенности, неуверенность, подавленность в отношениях с окружающими, отсутствует чувства долга, вырабатываются эгоизм, чувство враждебности, негативизм.

В.З. Денискина, И.Г. Корнилова, Л.И. Плаксина, В.А. Феоктистова, Л.А. Ремезова и др. в своих трудах показали, что дети с нарушениями зрения слабо воспринимают, плохо понимают неречевые средства общения и недостаточно их усваивают. В.Ю. Федоренко удалось установить, что у дошкольников с косоглазием и амблиопией наблюдается существенный недостаток целостности осмысления, понимания эмоциональных переживаний людей; их представления о внутреннем мире людей, о реальности эмоциональных переживаний остаются поверхностными, инфантильными, недостаточно адекватными ситуации.

Исследователи дают общую картину психофизического развития детей нарушениями зрения; отмечено, что спонтанное преодоление выявленных отклонений будет протекать медленно или совсем не произойдет, поэтому необходима организация целенаправленной систематической психолого-педагогической коррекционной помощи детям данной категории.

## **Глава 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

### **3.1. Условия обучения и воспитания детей с нарушениями зрения**

#### **Требования к организации предметно-пространственной среды**

Дети с нарушениями зрения ограничены в непосредственном зрительном восприятии окружающего мира, они плохо видят отдаленные объекты: дома, движущиеся предметы, птиц на деревьях, самолет в небе и т.д. Поэтому, чтобы обеспечить детям обстановку, благоприятствующую процессу обучения, необходимо:

- 1) создать соответствующие условия для зрительного восприятия;
- 2) оптимально использовать наглядные пособия;
- 3) применять специальные методы обучения и вести коррекционно-педагогическую работу с учетом особенностей нарушения зрения каждого ребенка;
- 4) подходить к обучению индивидуально, учитывая психофизиологические особенности детей.

К особым, специфическим, требованиям следует отнести следующие:

- соответствующая освещенность (общая освещенность помещения должна составлять 1 000 Лк, на рабочем столе ребенка – 400–500 Лк);

- ограничение непрерывной зрительной нагрузки (5–10 минут в младшем и среднем дошкольном возрасте и 15–20 минут в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте); режим зрительной работы устанавливается офтальмологом в соответствии с диагнозом и характером заболевания ребенка;

- смена вида деятельности на деятельность не связанную с напряженным зрительным наблюдением;

- особые требования к наглядности.

Для зрительного восприятия необходимы следующие условия: достаточная освещенность помещения, удобное размещение детей за столами, расположение наглядного материала на уровне глаз детей и на доступном расстоянии, соответствующая длительность зрительных нагрузок, организация во время занятий разнообразных коррекционных упражнений для снятия и предупреждения зрительного утомления.

В понятие достаточной освещенности помещения входят яркость фона, равномерное распределение яркости в поле зрения, устранение слепящего действия источников света, а также резких и глубоких теней, приближение спектра излучения искусственных источников к спектру дневного света. Предпочтительнее всего иметь в детских садах светильники типа СК-300, в комнате размером 62 м<sup>2</sup> должно размещаться 6 светильников, общая электромощность которых составляет 1 800 Вт, а удельная мощность на 1 м<sup>2</sup> – 30 Вт.

Правильное размещение светильников (в два ряда по три светильника, расстояние от стен до светильников – 1,5м, между рядами 3 м) обеспечивает равномерное освещение.



Для обеспечения достаточной освещенности рабочего места столы, за которыми сидят дети, ставят не далее чем на 0,5 м от светонесущей стены, так, чтобы свет падал слева. Не рекомендуется закрывать шторами верхнюю часть окна, занавески надо располагать по краям оконных проемов. Детей с низкой остротой зрения следует усаживать за первые столы, ближе к окнам.

Мебель должна быть подобрана по росту детей. Важно следить за правильной посадкой ребенка за столом в течение всего занятия. Воспитатель постоянно смотрит за тем, чтобы дети не снимали очки и не смотрели поверх стекол, как это часто делают дети младшего дошкольного возраста.

В обучении дошкольников чаще всего используется наглядный метод в сочетании со словесным. Так как у детей с нарушениями зрения страдают различные зрительные функции (острота зрения, бинокулярность, сужение или выпадение поля зрения, поля взора и цветоразличений и т.д.), к использованию наглядного материала и его демонстрации предъявляются специальные требования. Для знакомства с предметами и явлениями окружающей жизни следует использовать сами предметы или их реалистическое изображение. Предметы и объекты, которые демонстрируют фронтально, т.е. для всех детей одновременно, располагают на доступном для зрительного восприятия расстоянии. Не следует задавать вопросы, пока педагог не убедится в том, что ребенок видит то, о чем его спрашивают.

Во время рассматривания картины дети должны подходить к ней, чтобы видеть, что на ней изображено, при этом педагог направляет внимание детей на выделение в картине главных и второстепенных объектов, побуждает детей к активному анализу содержания.

Следует учитывать, что детям с нарушениями зрения значительное время требуется на то, чтобы рассмотреть предметы, выделить их характерные признаки. Зная особенности зрительного восприятия детей, педагоги должны способствовать

полноценному познанию детьми окружающего мира. Все предметы, с которыми сталкиваются дети, должны быть ими всесторонне обследованы. Индивидуальный иллюстративный материал: игрушки, рисунки и другие предметы – детям следует рассматривать на расстоянии не менее 30–35 см от глаз (расстояние от локтя до кончиков пальцев). Такое расстояние является наиболее оптимальным для зрительной работы.

Для рисования хорошо использовать мольберты, а при рассматривании иллюстраций на стол следует ставить подставку для книг. Это позволяет ребенку работать, не наклоняясь над столом.

Доска должна быть покрашена в темно-зеленый цвет и не иметь бликов. Мел должен быть мягким и хорошего качества; хорошо использовать цветные мелки. При показе практических действий (вырезывание, лепка, рисование, конструирование и др.) педагог позволяет детям подойти к нему, чтобы видеть, как выполняется работа. Для улучшения зрительного восприятия и предупреждения быстрого утомления следует помнить о необходимости достаточного контраста между фоном, на котором идет демонстрация, и самим демонстрационным материалом. При демонстрации того или иного предмета надо убрать из поля зрения лишние объекты. На 5–7-й минуте, если работа идет на близком для глаз расстоянии, следует проводить физкультурные минутки для снятия зрительного утомления.

### **Общие требования к характеру наглядного материала**

Подбор наглядного материала (демонстрационного и раздаточного) для детей с нарушением зрения должен осуществляться с позиции возможностей его четкого и точного восприятия детьми, основываться на знании педагогом состояния основных зрительных функций ребенка (остроты зрения, поля зрения и т.д.).

В соответствии с этим необходимо подбирать демонстрационный материал и учитывать индивидуальные особенности и трудности восприятия каждого ребенка. Однако имеются общие требования, которые необходимо выполнять при предъявлении демонстрационного материала, обращенного к зрительному восприятию детей с нарушением зрения.

- Важно установить оптимальные размеры изображений, учитывать условия освещенности. Величина предъявляемых объектов должна быть определена в зависимости от двух факторов – возраста ребенка и его зрительных возможностей. Требования возраста такие же, как и для детей с нормальным зрением. Зрительные возможности определяются совместно с врачом-офтальмологом и зависят от характера зрительной патологии.

- При остроте зрения 0,05–0,1 должны употребляться крупные объекты, детали которых для близкого восприятия должны быть размером не менее 2–3 см, для дальнего восприятия 7 см с повышенной контрастностью.

- При остроте зрения 0,2–0,3 изображения должны быть с деталями размером 2,5–0,7 см, контур которых выражен слабо.

- При остроте зрения 0,4 и выше изображения должны содержать детали размером менее 1 см без четко выраженного контура.

- При периферическом сужении полей зрения рекомендуется крупный наглядный материал, при трубчатом – мелкий.

- Материалы и пособия должны быть определенных размеров более крупные для фронтальных демонстраций и строго дифференцированные для индивидуальных (соответствовать показателям зрительных возможностей ребенка).

- Контрастность предъявляемых объектов и изображений по отношению к фону должна быть 60–100%. Отрицательный контраст предпочтительнее, так как дети лучше различают черные объекты на белом фоне, чем белые объекты на черном.

Дети лучше воспринимают заполненные фигуры по сравнению с контурными.

- Расстояние от глаз до определяется для каждого ребенка индивидуально (20–30 см). Картинки предъявляются под углом от 5° до 50° относительно линии зрения.

- Материалы и пособия для психолого-педагогического обследования детей и дальнейшей коррекционно-педагогической работы должны состоять из подлинных объектов, муляжей, игрушек, объемных и плоскостных геометрических фигур, рельефных и плоскостных изображений предметов и объектов на карточках, листах бумаги, картона, фанеры (как контурные, так и закрашенные силуэты различной цветовой гаммы).

- Иллюстративный материал максимально должен быть приближен к реальности, иметь четкую форму.

- Наглядные пособия должны быть с повышенной насыщенностью и преимущественно оранжевого, красного, зеленого цветов. Демонстрационный материал показывают на контрастном с цветом фоне.

- Не допускается наложение одного предмета на другой (кроме специальных заданий), особенно при знакомстве с предметом.

- Основные информативные признаки, имеющие наиболее важное значение, следует выделять и подчеркивать.

- В изображениях, предназначенных для детей с нарушением зрения, важно выделять сигнальные признаки, в качестве которых могут выступать контур, цвет, штриховка, точечное заполнение формы, размер, пропорциональные отношения.

- Необходимо четко передавать контур предмета, а также знать возможности ребенка в восприятии контура. Трудности визуального восприятия контура и края изображения осложняют понимание наглядности, формирование у ребенка соответствующего образа предмета. Анализ зрительного восприятия показывает, что в визуальном восприятии детей преобладает

контур как элемент формы. В изображениях контур является сигналом формы предмета.

- Неравномерность заполнения (точечная, штриховка) является сигналом перспективных изменений размеров и форм.

- Дети с нарушением зрения испытывают трудности опознания различных признаков в изображениях и предметах:

- слабовидящие не различают мелкие детали;
- недостаточно дифференцируют линейные и угловые величины;
- смешивают сходные по форме изображения и предметы;
- не различают линии в тетради;
- значительно снижена скорость чтения текстов и т.д.

- В графических пособиях следует использовать линии (сплошные, штриховые, штрих-пунктирные, точечные, волнистые, изогнутые, ломаные) разной толщины в зависимости от характера, сложности, величины изображений.

- В информационном отношении изобразительные элементы выполнять тонкими, малоразличимыми линиями нельзя, т. к. контуры геометрических форм и предметов не всегда вычлняются на фоне и не всегда дифференцируются ребенком со зрительной патологией.

- При работе в тетради в клетку – клетка должна быть крупной, четкой, возможно обведение ее черной пастой.

- Наглядный материал должен отвечать ряду условий:

- пропорциональность соотношений предметов по величине в соответствии с соотношениями реальных объектов;
- соотношение с реальным цветом объектов;
- высокий цветовой контраст (80–95%);
- четкое выделение ближнего, среднего, дальнего планов и др.

- В цветовой гамме желательно использовать желто-красно-оранжевые и зеленые тона. Насыщенность цвета должна быть максимальная.

- Размер предъявляемых рисунков и пособий должен составлять не более формата А4 – индивидуально; формата А1 – при демонстрации на доске, мольберте. Размеры изображений

должны быть от 2 до 15 см. Фон следует разгрузить от деталей, не входящих в замысел задания.

- Учитывать то, что синий, зеленый и коричневый цвета на расстоянии (4–5 м) воспринимаются плохо.

- Рекомендуемые фоны: при атрофии зрительного нерва – светлый (голубой); при близорукости, катаракте – темный (светлое на темном); при амблиопии – желтый, зеленый.

- Фронтальный демонстрационный материал необходимо увеличивать (рисование – не менее 2-х альбомных листов).

- Использовать 2 фланелеграфа 2-х цветов (например, желтый и коричневый или темно-зеленый).

- Запрещена стилизованная информация.

- Нельзя использовать пособия с блестящей поверхностью (дает блики) на первых этапах обучения и при остроте зрения ниже 0,4. Затем, при дальнейшем обучении и при остроте зрения выше 0,4, можно использовать любую бумагу (поверхность), в том числе и глянцевую.

- При знакомстве с предметным изображением соблюдается следующий порядок: натуральный объект, цветное изображение, силуэтное изображение, контурное изображение.

- Материалы и пособия должны быть изготовлены из натурального, прочного, нетоксичного, безопасного материала, должны быть гигиеничны, эстетично оформлены, вызывать у ребенка желание играть и заниматься с ними.

### **Офтальмо-гигиенические рекомендации к организации работы с ребенком с учетом состояния зрения**

В таблице 1 представлены часто встречающиеся зрительные заболевания детей дошкольного возраста, дана характеристика состояния органа зрения при конкретном заболевании, его этиология. Показаны особенности работоспособности зрения ребенка при различных его нарушениях, даны рекомендации к организации работы с ребенком.





























### **3.2. КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ**

Коррекционно-развивающая среда в дошкольном образовательном учреждении, реализующем инклюзивное образование, должна соответствовать как общим нормативным актам проектирования условий воспитания, обучения в общеобразовательных учреждениях, так и отвечать задачам коррекционно-компенсаторной работы, направленной на преодоление трудностей социальной адаптации детей с проблемами развития.

Организация предметно-развивающей среды должна учитывать интересы и потребности ребенка и его развития, возрастные особенности и задачи коррекционно-воспитательного воздействия.

При организации коррекционно-развивающей среды необходимо учитывать:

- структуру первичного дефекта и проблемы, возникающие у детей при взаимодействии с окружающей средой;
- свободное, безбарьерное передвижение и контакты, общения детей с окружающей средой;
- соответствие информационного поля коррекционно-развивающей среды познавательным и коммуникативным возможностям детей;
- использование обучающих, тренинговых и коррекционных средств формирования социально-адаптивных знаний, навыков и умений самостоятельной жизнедеятельности;
- поэтапное введение ребенка в тот или иной блок коррекционно-развивающей среды с опорой на «зону его актуального развития» для удовлетворения его коммуникативных и познавательных потребностей при контакте со сверстниками и

взрослыми на принципах организации «зоны ближайшего развития»;

– доступность, целесообразность среды для достижения ребенком положительных результатов в различных видах деятельности с применением специальных вспомогательных средств, дидактических материалов, коррекционных ситуаций;

– комплексный подход к коррекционно-развивающей среде во взаимосвязи медицинских и психолого-педагогических средств коррекции;

– стандарты, рекомендации к оснащению, финансированию и функционированию всех блоков среды в соответствии с профилем специального учреждения.

Подбор и размещение мебели, технического оборудования, дидактического материала и игрушек определяется необходимостью безбарьерного передвижения и контакта, дозирования информационного поля, пластичного введения ребенка в различные формы и виды занятий.

Специфика интерьера и размещения предметного окружения требует сохранения стабильности для того чтобы дети с нарушениями зрения запоминали условия для передвижения. Порядок хранения различных игрушек, дидактического материала и предметов быта имеет большое значение для формирования стереотипов в поведении. Создание схем и путей действия, применение вспомогательных средств коррекции для преодоления трудностей социальной адаптации – основные требования к планированию среды.

Наличие у детей с нарушениями зрения проблем контактирования с окружающей средой, гиподинамии, нарушения психоэмоциональной сферы и частая зависимость от взрослых требуют условий для систематического упражнения в самопроявлениях при выполнении различных видов детской деятельности.

Все помещения дошкольного учреждения оснащаются комплектом учебного, игрового и бытового оборудования в соответствии с существующим перечнем игрушек и оборудования для детских садов. Каждый из существующих комплектов дидактических и наглядных пособий, необходимых для обучения дошкольников с нарушениями зрения, подбирается с учетом специфических особенностей ориентации детей в окружающем мире.

Основные и вспомогательные средства коррекционно-развивающей среды подбираются на основе требований научной организации жизнедеятельности ребенка с нарушениями зрения, данных эргономических рекомендаций, техники безопасности, этики и эстетики.

Особые требования предъявляются к инструментам, игрушкам, наглядным пособиям, дидактическим играм и специальным приспособлениям, используемым как средство коррекции и компенсации первичного дефекта.

Одним из общих правил организации среды является критерий доступности.

Эффективность функционального воздействия среды зависит от оснащения ее специальным оборудованием, дидактическими материалами, содержанием работы, коррекционно-компенсаторной направленностью на конкретный запрос детей.

### **3.3. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ**

Организация жизнедеятельности детей с нарушениями зрения во многом зависит от того, насколько целесообразно создана окружающая среда, так как она является не только социокультурным фактором общего развития, но и фактором

коррекционно-компенсаторного преодоления недостаточности психофизического развития детей.

Исходя из того что комплексный психолого-медико-педагогический подход к организации среды нацелен на социальную адаптацию, реабилитацию и интеграцию детей с нарушениями зрения, нами определен ряд **принципов организации предметно-развивающей среды** как средства коррекционной работы:

– *превентивная направленность* всех видов средств решает вопросы предупреждения появления отклонений в психофизическом развитии ребенка за счет создания специальных социально-адаптивных способов взаимодействия ребенка с людьми и окружением, а также обеспеченности специальным дидактическим, игровым и бытовым материалом;

– *пропедевтическая направленность* коррекционно-развивающей среды обеспечивает многоэтапное и постепенное введение ребенка в информационное поле, в котором организовано безбарьерное пространство, подобрано специальное оборудование и рационально размещены блоки, решающие проблемы сенсорного, моторного, интеллектуального тренингов, психоэмоциональной разгрузки и социальной ориентировки и др.;

– *преобразующее, трансформированное влияние среды* на отклонения в развитии ребенка и формирование у детей компенсаторных способов ориентации на основе активизации сохранных анализаторов, мышления, речи, памяти;

– *специальное, акцентированное и/или редуцированное информационное поле* предметно-развивающей среды учитывает своеобразие познавательных процессов у детей с нарушениями зрения, специфику их контактов и способы получения и переработки информации.

Реализация принципа оптимальной информационной целесообразности предметно-развивающей среды нацелена на восстановление связи между ребенком и его окружением.

Доступность и целесообразность информационного поля предметно-развивающей среды позволяет ребенку интегрироваться в окружающую среду.

Важнейшим условием успешности влияния предметно-развивающей среды является ее доходчивость для детей с нарушениями зрения, обеспечивающая дидактические, вариативные и видоизмененные способы детализации признаков, свойств объектов окружающего мира и способы взаимодействия с ним ребенка.

Содержание развивающей предметной среды современного дошкольного образовательного учреждения обосновано деятельностью-возрастным подходом и ориентировано на актуальное, ближайшее и перспективное развитие ребенка, а также на становление его индивидуальных способностей.

Педагогический процесс и преемственность в организации среды для младшего и старшего дошкольного возраста обеспечиваются как общей системой требований к развивающей предметной среде, так и задачами коррекционной работы.

Предметная среда решает задачи ближайшего психического развития с тем, чтобы обеспечить достаточно полный контакт с окружающим миром.

Среда включает как известные для ребенка задания, так и направляет внимание ребенка на новые действия и ситуации, обогащает его информацией и стимулирует к правильному решению проблемы, тем самым удовлетворяет его потребность в общении, самоопределении и самореализации.

Предметная среда, наполненная специальными объектами, средствами, коррекционно-компенсирующими играми и

игрушками, дидактическими пособиями и материалами, практически согласуется с уровнем актуального развития ребенка.

Важно, чтобы у ребенка была постоянная возможность в конкретной предметно-развивающей ситуации убеждаться в реальности, достоверности, точности, правильности совершаемых действий; имела бы возможность для удовлетворения своих познавательных интересов и потребностей.

К основным базовым компонентам предметно-развивающей среды относятся:

- природное окружение и его объекты;
- культурно-дизайнерское оборудование и атрибутика;
- физкультурно-развивающие модули и оборудование;
- системные блоки оздоровительных комплектов;
- игры и игрушки по видам, целям и характеру игровых действий, ситуаций и ролевых проявлений;
- коррекционно-развивающие и коррекционно-компенсаторные дидактические игры и тренинги;
- игры-драматизации;
- театральные-музыкальные салоны и блоки;
- дидактические пособия, развивающие эстетические и гидонистические способности восприятия красоты;
- коррекционно-развивающая среда специальных и общеобразовательных занятий.

Коррекционно-развивающая среда – это комплексный, системный, вариативный, инвариантный, пластически меняющийся механизм непрерывной психолого-педагогической помощи ребенку с отклонениями в развитии на пути становления его социальной компетентности в играх, занятиях, общении со сверстниками и взрослыми, формировании мобильности и общественной активности.



### **3.4. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ИГРОВЫХ ДЕЙСТВИЙ**

Особую сложность в формировании предметно-игровых действий у детей с нарушениями зрения представляет овладение образами предметных действий с игрушками. Это требует создания особых предметно-игровых условий.

На первом этапе обучения детей игре необходимо отбирать игровой материал с достаточно четкими и доступными для восприятия внешними признаками и функциональными свойствами. Чтобы дети поняли функциональное назначение игрушки, необходимо спланировать все предметные действия с ней. Детали и части игрушки должны быть понятны детям. В играх с куклами обеспечивается возможность детального знакомства с куклой, всеми предметами и атрибутами, которые могут быть задействованы в различных сюжетах: «Оденем куклу», «Угостим куклу», «Покачаем куклу», «Кукла на прогулке», «К куклам в гости».

Предметные ситуации и последовательность выполнения действий в игровых сюжетах, эпизодах опирается на опыт жизненного наблюдения детей за действиями шофера, повара и представителей других профессий; на жизненный опыт совместной деятельности родителей и детей: процедура кормления, уход за ребенком, устройство интерьера, организации дня рождения и др. Педагог отбирает игровой материал с предметной и сюжетной наполненностью, тем самым формирует способность к самовыражению ребенка через игру. Поэтапное знакомство ребенка с игрушкой, введение его в игровые ситуации, подбор игрового материала, планирование и регулирование

предметно-практического и игрового содержания носит специфическую коррекционную направленность.

Знакомство с набором посуды включает формирование у детей не только предметных представлений, но и направлено на понимание ее функционального назначения. После этого для создания сюжета привлекаются дополнительные атрибуты (например, на кухне – полки для хранения, плита, модули моек для посуды). Это учит детей выполнять действия, связанные в данном случае с мытьем и хранением посуды. Затем вводится игровой блок для сервировки стола. Такое построение этапности освоения игровой среды учит детей порядку и последовательному предметно-игровым действиям.

Наряду с формированием предметно-игровых и ролевых действий необходимы условия, способствующие развитию умений действовать в игре сообща, подчиняться требованиям сюжета.

Отражая жизнь семьи и ее взаимодействие с детским садом, педагоги постепенно расширяют опыт ребенка в общении с окружающим миром, знакомя детей с игрушками и различной атрибутикой.

В игровой набор необходимо внести игрушки, которые дети узнают с опорой на слух, осязание, вкус и обоняние. Особое значение придается зрительному анализу признаков предметов, их различению и опознанию. При этом следует напомнить о том, что у значительного количества детей нарушение зрения выражается снижением его остроты зрения. Это затрудняет процесс зрительного анализа и синтеза признаков предметного мира, поэтому таких детей учат пользоваться нарушенным, остаточным зрением. Необходимо повышать уровень освещенности игрового места, подбирать игровой материал яркий по окраске.

Рациональное размещение игрового материала учитывает степень перенасыщенности визуального характера и количество игрушек, с которыми дети могут играть одновременно.

Создавая условия, побуждающие к разворачиванию игры, необходимо сосредоточивать внимание на объектах, с которыми дети работают, и изымать из поля зрения объекты, которые рассеивают детское внимание. Например, обучая детей действиям со строительным материалом, мы выделяем сектор строительных игр, а объекты, которые могут быть использованы в игре после завершения строительства, могут быть размещены в специальных контейнерах, сумках, корзинах, на платформах с колесами.

Вместе с тем весьма важно обеспечивать детям возможность выбора удобного места для игр в зависимости от интересов и склонностей, при этом необходимо учитывать уровень «актуального развития» ребёнка и уровень развития его навыков общения.

Важной задачей является обеспечение самостоятельного выбора игр и игрушек на основе опыта, приобретенного ребенком. В это время необходимо приучать детей самостоятельно объединять одну или несколько ситуаций в единый сюжет игры и стремиться выполнять план-сюжет. Подбор игр дети делают с учетом характера роли и взаимодействия с партнерами.

В специальных игровых ситуациях дети не только выполняют свою роль, но и знакомятся с ролями партнеров. Этические взаимоотношения в игре зависят от соответствия выполнения правил игрового материала сюжету ролевых и реальных действий. Часто из-за несоответствия атрибутов с реальными ситуациями останавливается и сама игра. Конфликт из-за отсутствия необходимой атрибутики, неумение найти выход из этой ситуации приводит к потере интереса к игре.

Подбирая необходимые игрушки, предметы, следует конструировать среду для игры с применением готовых блоков, модулей. Игры от этого становятся разнообразнее по формам и видам, а ситуации принимают корригирующий характер. Дети учатся комбинировать игровые ситуации, объединять их в единый сюжет.

При организации игровых ситуаций дети могут подбирать игровой материал, опираясь не только на основные признаки (форму и функциональные назначения), но и выделять сопутствующие признаки (структура поверхности, материал, из которого сделаны объекты). Сочетание в цвете игрушек и игрового материала и понимание пространственных взаимоотношений (что ближе, что дальше, над, под и т.д.) развивает общие представления и способность выделять основные и второстепенные признаки. Следует решать задачи слияния конкретных признаков предметов с их вербальным обозначением.

В организации игровой среды следует подбирать игры и игрушки, обучающие детей взаимодействию, направленные на формирование умения работать в группах.

Для побуждения детей к творческому воспроизведению в игре быта и образа жизни людей следует обеспечить подбор игрового материала, позволяющего отражать в сюжете игры действия персонажей, последовательность действий и событий. Введение по ходу игры дополнительных игровых атрибутов и игрушек стимулирует детей на продолжение игры. Дети учатся согласовывать свои действия с замыслами других участников игры. Так, осуществляя постройку дворца, озадачивают детей вопросами: «Кто будет жить во дворце? Какие предметы будут находиться во дворце? Чем будут заниматься люди?». Для этого выделяется группа строителей, дизайнеров и хозяев дворца. Далее можно предложить детям следующую атрибутику: набор

конструктора, комплекты кукольной мебели, одежды и предметов домашнего обихода.

Для организации игровых ситуаций с собственным воспроизведением ролевых ситуативных действий можно предложить игровой домик, детскую мебель: кровати, стулья, диваны, стол, шкафы.

В таких играх дети учатся выполнять ролевые отношения, подчиняться правилам, терпеливо ожидать исправления ошибок у партнеров по игре, бережно и внимательно взаимодействовать для сохранения игры. Одновременно дети овладевают новыми способами реализации роли и выразительными средствами ее воспроизведения (интонациями, мимикой, жестами). Для детей становятся социально значимыми предметы-заместители, для применения которых необходимо обладать определенным уровнем воображения. Широко входят в игры вспомогательные материалы: камушки, шишки, дощечки, ленточки, веревочки и т.д.

### **3.5. ОРГАНИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ**

Отличительной особенностью сюжетно-ролевой игры является то, что в ее воображаемой ситуации ребенок удовлетворяет свою потребность в подражании миру взрослых людей. Именно этим определяется значимость креативных игр как средства эффективного социального развития ребенка.

Как известно, всем детям с нарушениями зрения свойственно запаздывание психофизического развития и овладение всеми видами действий и сюжетным содержанием этих игр.

В силу этого к организации условий сюжетно-ролевых игр предъявляется ряд специальных требований коррекционной направленности, которые проявляются в подборе специальных

игрушек, имеющих специфически выраженные признаки для тренировки, упражнения детей с нарушениями зрения в тех или иных манипулятивных, предметно-игровых, ролевых и сюжетных действиях.

Так, например, для детей с нарушениями зрения не все игрушки могут быть использованы, если они рассчитаны только на зрительное восприятие. Особенно это касается тех игрушек, в которых не выразительно поданы осязаемые признаки предмета.

Иногда в связи с этим вводятся специальные приспособления, рассчитанные на особенности осязательного восприятия. В других случаях необходимо акцентировать отдельные признаки, добавив те детали, которые позволяют узнать объект по осязаемым признакам. Так, плоскостные изображения предлагаются в рельефно-графическом исполнении. Это необходимо для того, чтобы обогатить с помощью игрушки образы предметов и объектов окружающей действительности. Особенно это касается тех объектов и предметов, которые в силу своего размера не могут быть обследованы с помощью осязания. Игрушки, подбираемые для детей с нарушениями зрения, могут быть нескольких видов по их функциональным и внешним признакам. Главным же отличием игрушек для детей с нарушениями зрения является усиление визуальных признаков и акцентирование на тактильное восприятие.

Говоря о функциональном назначении игрушек, следует выделить комплексные игрушки, выполненные на определенную сюжетную тему, задача которых – обеспечить детям возможность воспроизведения сюжетно-отображающих действий взрослых. Сюда относятся комплекты посуды, муляжи овощей, фруктов, пищевых продуктов. Комплекты-наборы кухня, парикмахерская, столовая, магазин, витрины с набором различных товаров, моечное устройство с набором посуды, различные комплекты для приготовления пищи (коктейли, торты),

комплекты для уборки помещений, комплекты для стирки и глажения кукольного белья являются готовыми элементами сюжетных ситуаций, предметами, позволяющими детям почувствовать себя в той или иной роли.

Особый интерес представляют для детей игрушки, имитирующие электробытовые приборы (утюги, кофеварки, миксеры, мясорубки, швейные машинки, машинки для стрижки волос, фены, стиральные машины), так как в настоящее время они прочно входят в современный быт семьи, а дети стремятся подражать тому, что делают взрослые.

Вот почему специальные устройства, игрушки, игровые автоматы, электрифицированные дидактические викторины, компьютерные игры должны быть включены в игровое поле ребенка как средства развития умений детей организовывать свой досуг.

Такой подбор игрушек и игровых комплексов способствует формированию ролевого поведения.

Игры-забавы в помещении и на участке детского сада с применением специального оборудования (мини-платформ для хранения песка и бассейнов для воды, а также разбрызгивателей воды) расширяют в любое время года возможности контактирования с такими природными явлениями как вода, песок, глина. В холодное время года их используют в помещении детского сада, летом – на участке детского сада.

Для обучения детей рациональному поведению, соблюдению определенного порядка хранения игрового материала, понимания важности упорядоченного хранения игрушек и инвентаря необходимо вводить игровые приемы. Такими манипуляторами являются вкладыши: от маленькой коробочки до самой большой, вкладыши корзиночек, пирамида большая, корзина с набором фигур. Дети должны собрать игрушки и поместить в

корзину со специальными отверстиями на крышке, на платформу с прорезями, в которые дети вставляют различные предметы.

Принципиально важно для развития сюжетно-ролевой игры использование специальных игровых комплексов, предназначенных для выполнения предметно-игровых действий по отдельным темам: «Кухня», «Приготовление отдельных видов пищи», «Все для куклы» (наборы одежды, туалет и др.) Так, прежде чем сложится длительная игра в семью, дети должны проиграть отдельные сюжеты.

Особый раздел организации сюжетно-ролевых игр представляют игры, имитирующие строительство и ремонт. При этом необходимо обеспечить игровое поле наборами специального инструмента, строительными деталями, тележками, чтобы дети смогли овладеть предметно-игровыми действиями и разыграть различные сюжеты.

Например, прежде чем играть в театр, дети могут заняться сооружением сцены театра, построить ширму кукольного театра, сделать тележку для театра на колесах, а затем показать спектакль, разыграть игру-спектакль, показать кукольный театр и т.д.

Мальчишки любят строить мастерские по ремонту машин, а девочки с удовольствием развернут игру в салоне красоты и др.

Содержание игрового поля для детей с нарушением зрения не строится только на основах возрастного подбора игрового материала, а зависит от того, какие умения, знания и навыки имеются у детей.

Основная роль игровых ситуаций состоит в привлечении детей к деятельности. Игровые ситуации подсказывают детям сюжет и ролевые действия. Все атрибуты игры не выставляются, а в большей своей части хранятся рядом в специальных контейнерах, корзинах, коробках, удобных для переноски, перемещения, а также хранения игрового материала.



Особенно любят дети игрушки-трансформеры, из которых можно соорудить мебель для кукол, коляску, различные бытовые приспособления, ширму, отделяющую одно помещение от другого, сборно-разборные домики, стены комнаты. Такие игрушки-трансформеры должны соответствовать размерам реальных предметов. Это особенно важно в работе с детьми старшего возраста, воображение которых позволяет создать обстановку дома по собственному замыслу и в миниатюре.

Для обогащения детского сюжета желательно иметь в пользовании современные каталоги игрушек и игрового материала (фирм «Элти-Кудиц», «Little-tikes», «Asco», «Fargo», «Lego» и др.), так как на иллюстрациях каталогов представлен образец использования данного материала в детской игре. Рассматривая такие иллюстрации, ребенок учится действовать в реальной жизни.

### **3.6. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗРЕНИЯ**

Общеизвестно, что дидактические игры являются одним из эффективных средств сенсорного воспитания детей, формирования познавательной деятельности, обретения социального опыта, усвоения норм и правил поведения.

Существующая классификация дидактических игр выделяет три основных вида: с игрушками и предметами; настольно-печатные; словесные.

Основными элементами дидактической игры являются содержание, обучающая задача, игровые действия и правила. Для этого в содержание дидактических игр для детей с нарушениями зрения включаются те сферы жизни, которые дети трудно усваивают в реальном обучении.

Дидактические игры могут решать задачи знакомства детей с объектами и явлениями окружающей действительности.

Важным средством коррекции эмоционального поведения детей с отклонениями в развитии являются дидактические игры с правилами. Они дисциплинируют детей, корригируют их психоэмоциональную неустойчивость.

Эффективное влияние на развитие детей дидактические игры оказывают за счет интереса ребенка к игровому действию, которое не только стимулирует его активность, но и побуждает ребенка к поиску правильного решения и получению чувства удовлетворения от решенной задачи.

Универсальность обучающих возможностей дидактических игр состоит в том, что их можно использовать как на различных видах занятий, в быту, трудовых действиях, так и в общении между детьми.

В связи с этим в коррекционной педагогике дидактическая игра пользуется особой популярностью из-за эффективного влияния на психофизическое развитие детей.

Детям с нарушениями зрения свойственны нарушения формирования образного мышления при анализе и синтезе признаков предметов окружающей действительности. Из-за этого процесс классификации предметов и объектов окружающей среды осуществляется значительно сложнее.

Анализ ситуаций является органической частью всех игровых действий любого дидактического задания. От понимания сути игровых действий зависит качество выполнения задания, результат игры.

В связи с этим, от ребенка требуется умение быть внимательным, собранным и активным, так как дидактические игры ставят его в условия выделения существенных, основополагающих причинно-следственных связей, которые обуславливают результат исполнения задания.

Если в простом дидактическом задании ребенок после нескольких попыток решить задание не получает положительного результата, то он отказывается от выполнения заданий. В дидактической игре желание выиграть усиливает желание продолжить игру.

Практическая выраженность игровых действий стимулирует наиболее длительный интерес к игре, повышая уровень их интеллектуальных возможностей, корректируя эмоционально-волевою сферу, формируя самооценку и активность личности ребенка.

На фоне первичного дефекта у детей с нарушениями зрения наблюдается нарушение предметно-практических действий, которые носят замедленный характер, а качество их исполнения страдает, результаты действий значительно снижены.

Недостаточность контактов с окружающей средой на фоне первичного дефекта приводит к снижению уровня навыков общения, обеднения психоэмоциональных проявлений и выражений.

Все вышеперечисленное может успешно корректироваться с применением дидактических игр. В этом случае подбор дидактических игр осуществляется в соответствии с теми дидактическими задачами, которые целенаправленно влияют на процесс коррекции отклонений в развитии.

В дидактических играх, как ни в каких других обучающих ситуациях, можно научить детей способам обследования предметов, различения, узнавания и сравнения. Таковы игры «Подбери такой же», «Найди такого же цвета», «Узнай по вкусу» и другие, в которых дети не только учатся анализировать признаки, но и дифференцировать объекты по сходству и различию.

Дидактические игры учат детей систематизировать предметы по сходным и отличительным признакам, а это то, что не всегда получается у всех детей с ограниченными возможностями

здоровья. В этом случае благодаря игровому действию дети наиболее сосредоточенно работают над выполнением сложной для них задачи.

Через дидактические игры возможно корректировать недостаточность внимания, наблюдательности, сообразительности и памяти.

Дидактические игры являются одним из эффективных средств коррекционного-развивающего обучения, целью которого является преодоление различных затруднений в умственной, трудовой, бытовой и учебной деятельности.

Дидактическая игра стимулирует инициативы ребенка и его стремление к достижению поставленной цели.

В работе с детьми, имеющими нарушения зрения, целесообразно создавать условия для самоутверждения за счет выигрыша в соревновательных играх. Им особенно важно преодолевать чувства неуверенности в себе из-за недостатков предметно-практической деятельности, трудностей оречевления предметных действий, неточности знаний, умений и навыков.

## **Особенности подбора дидактических игр для сенсорного развития**

---

В практике дошкольного воспитания сенсорному развитию детей уделяется достаточно много внимания, так как это позволяет научить детей адекватно воспринимать предметы, выделять основные признаки и свойства этих предметов.

Многочисленные исследования коррекционной педагогики и психологии показали, что процесс восприятия у детей с нарушениями зрения носит неполный, неточный, фрагментарный и нецеленаправленный характер. У детей существует недостаточность в овладении сенсорными эталонами (форма,

цвет, величина, структура поверхности, характеристика запахов, звуков и др.).

В связи с этим в дошкольных образовательных учреждениях, реализующих инклюзивное образование, необходимо создавать условия для отработки сенсорных функций, создавать условия для систематической тренировки в различении, классификации, дифференциации признаков окружающей действительности для наиболее точного и адекватного взаимодействия с окружающим миром.

Одним из эффективных средств сенсорного развития являются дидактические игры и упражнения, которые влияют на формирование различительных способностей сенсорных органов выделять признаки различных модальностей.

Традиционно сложилось взаимосвязь программы сенсорного воспитания с эффективными средствами ее реализации дидактическими играми, которые позволяют дифференцированно развивать зрительное, слуховое, обонятельное, осязательное и вкусовое восприятие.

Дидактические игры для сенсорного развития детей с нарушениями зрения можно дифференцировать по функциональному назначению. Среди дидактических игр выделяют следующие:

– игры, формирующие различительные способности сенсорных функций на основе овладения эталонами и образцами признаков и свойств предметов;

– игры, формирующие обследовательские, сенсорно-перцептивные действия, позволяющие узнавать и называть объект;

– игры, обучающие детей приемам классификации, дифференциации, локализации предметов по сходным и отличительным признакам;

– игры, уточняющие, конкретизирующие знания детей о предметном мире, о функциональном назначении объектов и предметов окружающей действительности на основе сенсорных ориентировок;

– игры, обучающие детей мобильности, пространственной ориентировке на основе различных сенсорных модальностей;

– игры, обучающие детей использованию сенсорных функций при выполнении навыков самообслуживания (умывание, причесывание, одевание, уходе за одеждой, обувью), навыков ухода за помещением, навыков чистки и мытья предметов обихода;

– игры, обучающие способам общения с включением: мимики, жестов, интонации;

– игры, формирующие образы предметного мира за счет упражнений в слиянии чувственной информации со словесным обозначением.

Остановимся на играх, формирующих различительные способности сенсорных функций в овладении эталонами признаков и свойств предметов.

Особенно благодатен для формирования различительных способностей сенсорных функций материал М. Монтессори, предназначенный для упражнений развивающих чувствительность в восприятии разной модальности. В данном материале заложено формирование компенсаторных навыков сенсорного замещения одной функции другой.

Формирование обследовательских способностей успешно решается в дидактических играх с применением заданий типа «Угадай на ощупь», «Назови как можно больше признаков в предмете», «Убери лишние детали», «Что так, что не так?», «Что бывает, чего не бывает?», «Угадай, кто пришел», «Кто позвал?», «Где громкие, где тихие звуки?», «Найти путь следования», «Угадай на вкус», «Что так пахнет?», «Угадай цветы по запаху».

Кроме того, материал М. Монтессори содержит готовые игры типа «Ящики Сегена», «Математическая башня», «Многоцветный круг», «Аскоблок», «Сентиссимо»; правила составления мозаики «Цветы»; упражнения с мячами и шарами из различных материалов.

Для обучения классификации, дифференциации используются мозаики, классификационные платформы с набором деталей, тренажеры для нанизывания различных фигур по цвету, форме и величине, игры на дифференциацию групп объектов по заданной схеме, образцу, игры на выделение из общего частного (выбрать только объекты по одному из признаков), лото, домино, разрезные картинки и панно с фигурно вырезанными частями (пазлами), панели, демонстрационные планшеты со схемами действий.

Для формирования образов предметного мира используются игры, в которых дети упражняются в систематизации знаний о внешнем облике предмета и его функциональном назначении. При этом в процесс знакомства с предметом или объектом включаются по возможности все сенсорные ориентации. При использовании дидактической игры «Мама и детки» у детей уточняются представления о внешнем облике взрослого животного и облике детенышей, а далее в зависимости от образа жизни животных определяется необходимое питание, среда обитания и взаимодействие с человеком.

Комплект иллюстративно-графического материала «Животные», «Картинки для произношения», сериал «Что сначала, что потом», дидактический набор «Скотный двор» используются для проверки у детей представлений о животном мире, для анализа сходства и различий животных. Для расширения и обогащения словаря детей используется тренировка детской смекалки по заданию типа «Укажи признак». Сначала ребенок ищет заданный признак (например, найди цвет). Потом ребенок сам

называет отличительный признак предмета. В другом задании дети по звуковому сигналу находят на иллюстрации объекты, издающие подобные звуки.

В игре «Скотный двор» используются задания, позволяющие детям ориентироваться на слух, зрение, осязание и обоняние. Для этого к иллюстрациям комплекта «Скотный двор» подбираются записи реальных звуков (мычание коров, ржание лошади, крик петуха, кряканье уток и др.). Для понимания функционального назначения животных подбираются предметы, связанные с этими животными: молочные продукты, яйца, шерсть, пух, мясные изделия.

Для формирования экологических знаний используются игровые конструкторы, позволяющие детям воспроизводить загоны, пастбища для животных. Неплохо в рамках этой тематики учить детей с помощью осязания отличать предметы, связанные с определенными животными (мягкая шерсть, тонкий пух, теплая шубка, вязкое масло и др.).

Хорошо научить детей выделять по запаху мясные и молочные продукты, определять их качество и пригодность для пищи как с помощью обоняния, так по вкусовым ощущениям.

В играх, применяемых для обучения пространственной ориентировке и мобильности, также можно развивать сенсорные функции. В таких играх дети определяют местоположение звучащих игрушек в различных местах спортивного зала, или любого другого помещения. Использование звучащих мячей, погремушек, бубнов, барабанов стимулирует двигательные акты ребенка, позволяет уточнить образ движения.

Мягконабивные игрушки формируют не только осязание, тактильно-кинестезические действия, но и снимают чувство страха при выполнении движений в большом пространстве. Разбросанные по полу мягконабивные игрушки используются не только, как атрибуты для передвижения в пространстве, но и



как место, на котором можно удобно расположиться для отдыха, как предмет для выполнения микроманипуляций (застегивания, расстегивания, шнурования, нанизывания).

## **Игра в развитии зрительного восприятия**

---

Основные виды дидактических игр и упражнений для развития зрительного восприятия можно разделить на группы в зависимости от дидактических задач:

– игры, формирующие умения различать форму, цвет, величину и пространственное положение объектов на основе применения сенсорных эталонов;

– игры, тренирующие детей в различении движущихся объектов;

– игры, направленные на уточнение, конкретизацию, обобщение, анализ, называние, сравнение визуальных признаков предметов и объектов;

– настольно-печатные игры, развивающие у детей умение анализировать изображения, сличать его с реальным объектом, силуэтным и контурным изображением;

– игры, развивающие детский глазомер и стереоскопическое видение;

– игры, обучающие зрительно-пространственной ориентировке.

Наряду с применением дидактических игр для развития зрительных функций, используются различные средства и сигнальные устройства с разноцветными подсветками, проекционными и светящимися экранами, электрическими игрушками с цветовым и световым эффектом.

Значительное количество дидактических игр и игрушек эффективно влияет на формирование представлений о форме,

величине, пространственном расположении предметов. Например, при использовании предметного лото, игры «Чудесный мешочек», игр с сортировкой объектов по форме, цвету, игры «Составь цветной коврик» детям можно задавать дополнительные вопросы и задания: «Назови, что красное, что синее, что зеленое», «Составь узор по образцу», «Что изменилось?», «Найди каждому предмету свой цвет», «Составь по контурному изображению цветное изображение», «Составь цветовую гамму по насыщенности цвета». Для обучения дифференциации величины предметов можно использовать следующие игры: «Что больше, что меньше?», «Составь пирамидку», «Цветные круги», «Разложи объекты по убывающей длине, ширине, высоте», «Сравни, что выше, больше, толще, меньше».

Для отработки детского глазомера и глазодвигательных функций используются игры типа прокатывания шаров в ворота, скатывания шаров с горки, по желобу. Развитие стереоскопического зрения, обеспечивающего детям возможность видеть объем, удаленность и протяженность, а также местоположение и глубину пространства, возможно с помощью игр «Кольцеброс», «Бильбоке». Кроме того можно использовать настольные игры: «Хоккей», «Футбол», «Бильярд», «Лабиринты», «Поймай рыбку», «Что дальше, что ближе?», «Загони шар в лунку» и др.

Одним из важнейших направлений в развитии зрительного восприятия являются игровые конструкторы, леги, развивающие игры, строительные наборы, мозаика, специальные видеофильмы с синхронизированными аудиовизуальными событиями («Тик-так»).

Обучение детей средствами конструктивно-дидактических игр и упражнений позволяет решить проблему затруднений в назывании, узнавании предметов, исполнении предметно-практических действий из-за недостаточности зрительного анализа и контроля при нарушении зрения. Конструктивно-дидактические игры могут успешно применяться для развития

зрительного анализа и синтеза, овладения сенсорными эталонами формы и величины и пространственного положения предметов. Этому способствуют игры типа «Расставь фигуры на свои места», «Подбери фигуры, соответствующие формам», «Построй лесенку», «Найди пару», «Продолжи ряд», «Найди конструкции такой же формы».

С целью формирования умения зрительно расчленять формы, воссоздавать предмет по контурному изображению, разделять конструкцию на составные части, воссоздавать форму из геометрических фигур можно использовать дидактические задания типа: «Сложи квадрат» «Составь узор», «Построй гараж для машины» и др.

Составляя предметы из частей, узоры из готовых геометрических фигур, конструкции по образцу, дети обучаются определению формы, размера и упражняются в зрительно-пространственной ориентировки на микроплоскости.

Для обучения детей восприятию изображений используются альбомы с репродукциями картин, книжки-раскраски, фотографии, цветные таблички М. Монтессори, картинки с силуэтными, рельефными и реальными изображениями предметов, карточки лото, домино, книжки с контрастными изображениями, альбомы для обводки и штриховки изображений, разрезные картинки.

Кроме этого, используются специальные компьютерные программы по диагностике, лечению зрения и развитию зрительного восприятия.

Для развития зрительного восприятия используются различные технические и оптические средства (лупы, бинокли, микроскопы, линзы, диапроекторы, телелупы) и рефракционные материалы, тренирующие аккомодационный аппарат.

Для упражнения детей в сличении цвета по эталонному образцу цвета в предметных и сюжетных изображениях широко используются трафареты и вкладыши к ним в виде геометрических фигур и предметных изображений, а также наборы

цветовых карточек – эталонов цвета и цветных предметных изображений к ним.

## **Игры и упражнения для развития слухового восприятия**

---

Для успешной социальной адаптации необходимо развивать слуховое восприятие у всех детей с нарушениями зрения.

Дидактические игры и упражнения можно условно представить в зависимости от задач несколькими группами:

- игры, формирующие эталоны звуков;
- игры, формирующие умения выделять звуки реальных предметов, объектов и явлений окружающей действительности (звук колокольчика, транспорта, дождя);
- игры, направленные на восприятие речи, формирование фонематического слуха, восприятие правильного произношения, интонационной окраски речи и т. д.;
- музыкально-дидактические игры;
- игры, сочетающие звуки и предметно-практические действия (ритмические, плясовые, пластические движения под музыку).

Для развития слухового внимания необходимо развивать чуткость детей к звукам окружающей среды. Чтобы развить слуховую чувствительность можно предложить детям звучащие игрушки: музыкальные молоточки, погремушки, металлофоны, барабаны, дудки, трещотки, бубны и др. Их использование позволяет тренировать детей в выделении различных звуков («Определи самый высокий или самый низкий звук в звучащем металлофоне», «Постучи молоточком так же, как я»). Такие упражнения полезны для понимания детьми характера звучания, темповой характеристики движения звука, тембровой окраски звука, динамичности оттенков звука.

Развивая слуховое внимание, следует одновременно учить детей ориентироваться в окружающем мире на звуки. Часто маленькие дети пугаются неизвестных звуков, поэтому необходимо, чтобы у них было как можно больше представлений о звучащем мире. Для этого полезны игры типа «Слушаем звуки улицы» (вода, ветер, дождь, шум машин, шарканье ног, шелест листьев, крики птиц, животных и др.).

Обогащение представлений о звуках реального мира способствует расширению социально-адаптивных возможностей детей с нарушениями зрения. Игры типа «Угадай, кто позвал», «Угадай, кто кричал», «На чем играют?» «Чем стучат?», «Что открывают или закрывают?», «Колокольчик», «Кто, умеет слушать?», «Слушай, не зевай – ответ давай» позволяют детям понимать действия человека, сопровождающиеся звуком; позволяют ориентироваться на голос и облегчают процесс общения с людьми.

Одним из больших разделов, связанных со слуховым восприятием, являются словесно-дидактические игры, в которых дети учатся выделять фонематические признаки речи, слова и словосочетания. Особенно это важно для формирования правильного звукопроизношения. Для этого используются дидактические игры и упражнения типа «Послушай и повтори», «Тихо-тихо», «Угадай, что свистит, шуршит, скрипит», «Телефон», «Буря», «Вороны», «Угадай, на какой трубе играем».

Для развития слухового восприятия используются музыкально-дидактические игры типа музыкального лото, «Узнай бубенчик», «До-ре-ми», «Слушай внимательно», «Музыкальная шкатулка», «Музыкальный будильник», «Парная шкатулка». Например, играя в музыкальное лото, дети прослушивают музыкальные произведения и заполняют карточки лото с соответствующими изображениями.

В одной игре дети выкладывают на нотном стане долгие и короткие звуки с помощью квадратиков, в другой – учатся звукоподражанию высоких и низких звуков, воспроизводят темп, тембр звуков, учатся различать и называть музыкальные инструменты, воспроизводить музыкальные фразы, запоминать музыку. Целесообразно использовать игры, в ходе которых у детей формируется умение различать звуки по тембру (по звуку узнают птиц, животных: большой петух – маленький петушок, кошка – котенок, корова – теленок).

Таким образом, многие музыкально-дидактические игры позволяют преодолевать недостаточность слухового внимания и дифференцирования звуков, развивают музыкально-сенсорные способности, закрепляют умение различать звуки и ориентироваться на слух.

## **Развитие осязания и мелкой моторики**

---

У многих детей с нарушениями зрения наблюдается недостаточность использования осязания для ориентации в окружающей действительности, а кроме того, из-за недостаточности развития мелкой моторики страдает формирование предметно-практической деятельности.

Вместе с тем у детей с нарушениями зрения использование осязания и мелкой моторики выступает как средство компенсации зрительной недостаточности. В связи с этим в раздел специальных коррекционных занятий вводятся задания на формирование знаний, навыков и умений осязательного анализа признаков предметов и свойств явлений, а также задания на обучение приемам выполнения предметно-практических действий на основе тактильно-двигательных ощущений.

Овладение приемами осязательного восприятия и умение выполнять предметно-практические действия при участии тактильно-двигательного анализатора расширяют возможности детей наиболее точно представлять предметы, пространство и адекватно с ними взаимодействовать.

В результате специального обучения осязание становится эффективным средством познания окружающего мира. Занятия по развитию осязания и мелкой моторики способствуют решению следующих задач:

- сформировать представление о строении и возможностях рук, о названии и назначении пальцев;

- обучить различным действиям отдельных пальцев и всей руки при выполнении различных двигательных актов;

- обучить приемам осязательного и тактильно-кинестезического обследования;

- обучить осязательному контакту с живыми и неживыми объектами и окружающей обстановкой.

Для решения этих задач используются различные дидактические средства и чаще всего дидактические игры и упражнения как наиболее эффективные приемы формирования осязательного восприятия. Так, для активизации деятельности рук и целенаправленного их использования, а также для овладения осязательными сенсорными эталонами можно давать задания типа «Две руки идут навстречу друг другу», «Отбери из группы геометрических фигур все круглое, овальное, треугольное и т.д.», «Спрячь мизинец в кулачке другой руки», «Кто скорее зашнурует ботинки?», «Вставь в прорези соответствующие фигуры», «Найди все шероховатое, гладкое, мягкое, упругое, теплое или холодное и т.д.».

Для развития осязания эффективны следующие дидактические игры: «Чудесный мешочек», «Подбери ткани по образцу», «Кто скорее закроет планку с образцами ткани, соответствующими эталонам?», «Угадай, на чем стоишь?», «Сортировка

мелких предметов по форме, величине, материалу», «Кто скорее соберет металлические предметы?», «Найди все, что имеет застёжки, кнопки, пуговицы».

Использование осязания при обследовании самого себя, сверстников и взрослых позволяет научиться выделять характерные признаки тела, головы, рук, ног, волос. Этому способствуют дидактические упражнения и игры типа «Найди ребят с короткой стрижкой», «Найди отличия во внешнем облике своем и товарища». В дидактических играх типа «Угадай, кто это?», «Кто меня гладит, обнимает?», «Кто мне помогает?» у детей формируются навыки кинестетического общения с людьми.

Важно научить детей использовать осязание для различения пластики, ритма; ласковых, строгих, энергичных прикосновений рук; а также для различения сопряженного взаимодействия обеих рук. Дети должны по словесному алгоритму выполнять дидактические задания: погладить нежно куклу, друга, взрослого. Наряду с этим иметь представления о следующих понятиях: рука – дающая, рука – берущая, рука – здоровающаяся, рука – прощающаяся, рука – баюкающая, рука – помогающая.

Для развития осязания и мелкой моторики рук, особенно на этапе формирования различительных способностей и овладения сенсорными эталонами, можно успешно использовать материалы М. Монтессори. Это дощечки с разными поверхностями, коробки с различными видами бумаги, ткани, наборов геометрических фигур, кирпичиков и кубиков, коробки с мелкими предметами и др.

Наряду с этим для развития и стимулирования осязательных и тактильно-кинестетических функций применяются игровые и технические средства: вибраторы, тактильные коврики, различные массажные инструменты, наборы образных игрушек, мячей с различной фактурой поверхности, надувные, объемные игрушки, атрибуты, контейнеры с природным материалом, мешочки, коробочки с крупами, рельефно-графические изображения.



## Дидактические игры и игрушки для развития обоняния

---

Обоняние является одним из важных анализаторов, с помощью которого осуществляется дифференциация запахов окружающей среды. Обонятельная чувствительность детей чаще всего начинает складываться в результате контакта с предметами и объектами, издающими запахи а также в результате социального опыта чувственных впечатлений.

К сожалению, формирование умений использования обонятельных ориентировок слабо представлено в дошкольной педагогике. До настоящего времени в литературе не прописаны характеристики запахов с ориентацией на эталоны. Имеется только чисто эмпирический опыт и наличие в ряде областей (бытовая химия, парфюмерия, пищевая промышленность) информации об ориентации на запахи. Вместе с тем ориентация на запахи является неотъемлемой частью жизни человечества, и чем успешнее развито обоняние, тем эффективнее осуществляется социальная адаптация.

Имеющиеся исследования в области коррекционной педагогики показывают, что при сенсорной ориентации в признаках и свойствах окружающей действительности менее употребляемым из всех органов чувств является обоняние. При этом обнаруживается, что дети довольно часто не могут описать как внешние признаки органа обоняния (носа), так и его функциональное назначение. Только небольшое количество детей выдают информацию «нос нужен, чтобы все нюхать».

Из-за отсутствия системного обучения обонятельному восприятию, дети затрудняются в описании характеристики запахов, основываясь на чисто физиологическом комфорте или дискомфорте. Вот почему требуется наиболее глубокая разработка данной области сенсорного воспитания детей с нарушениями зрения.

Это тем более важно, что в современных условиях человека окружают не только природные запахи, но и различные запахи искусственного происхождения, которые не воспринимаются или отторгаются человеческим обонянием. В связи с этим возникает вопрос о воспитании культуры запахов и формировании соответствующего поведения у ребенка для адекватного отношения к полезным и вредным запахам.

В условиях сенсорной недостаточности у детей с нарушением зрения обоняние выступает как активное средство компенсации зрительной недостаточности. В этом случае следует формировать специальные социально-адаптивные знания, навыки, умения использования обоняния при ориентации в окружающем мире.

Учитывая, что развитие и формирование обонятельной чувствительности ребенка наиболее эффективно может осуществляться только в условиях специально организованного обучения, необходимо разработать дидактические средства, технические приспособления, классифицировать общеизвестные запахи и выделить отдельные из них как эталоны.

Наблюдается острая потребность выработать основные требования к организации условий для формирования у детей эталона запаха, для формирования как этических, так и когнитивных (познавательных) установок при восприятии запаха. В настоящее же время в методике дошкольного воспитания используются материалы М. Монтессори, так называемые коробочки с запахами. Чаще всего эти материалы носят недостаточно систематизированный характер, а виды запахов не классифицируются по признакам: пряные, горькие, острые, обжигающие, кислые, сладкие запахи и т.д.

Следует выстраивать систему формирования у дошкольников представлений о внешнем облике органа обоняния, его функциональном назначении, эталонах запахов, а затем работать над развитием предметно-практической ориентации на обоняние в окружающем мире.

## Глава 4. КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ

### 4.1. ПОНЯТИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Коррекционная работа выступает как регулирующая и активизирующая все психические процессы ребенка с нарушением зрения. Эффективность коррекционной работы зависит от понимания педагогом целей, задач и роли коррекционной работы в преодолении недостатков в развитии детей с нарушениями зрения.

Именно поэтому важно знать ряд принципов, которые предопределяют эффективность коррекционной помощи. Коррекционная работа является средством оказания помощи ребенку при овладении определенным опытом общения с окружающим миром. При этом работа должна быть направлена на формирование способностей адекватно отражать суть объектов и явлений действительности, что необходимо ребенку для самопроявления в различных видах деятельности; должна развивать потенциальные возможности психики ребенка.

Одним из принципов коррекционной работы является ее **превентивная (предупреждающая) направленность**, позволяющая решать задачи по предотвращению отклонений в психофизическом развитии детей с нарушением зрения.

Успешность коррекционной работы в этом случае зависит от сроков выявления детской патологии и своевременной организации коррекционной помощи в семье или в условиях

специального дошкольного учреждения. При этом важно спрогнозировать результаты коррекционно-компенсаторной помощи в развитии и становлении личности ребенка не только на ближайшее будущее, но и исходя из прогноза восстановления, сохранения и развития зрения определить дальнейшие перспективы социальной адаптации ребёнка, его абилитации или реабилитации.

Другим, не менее важным, является **принцип пропедевтической направленности** коррекционной работы. Осуществление его позволяет подготовить ребенка с нарушением зрения к различным видам детской деятельности: игре, занятиям, труду. В связи с тем что у детей с нарушением зрения существуют специфические трудности чувственной ориентировки, необходимо обеспечить им различные социально-адаптивные способы ориентации в окружающем мире. Например, применительно к овладению рисованием необходим пропедевтический курс обучения детей навыкам обследования натуры, постановки руки, формообразующих движений. Таким образом формируются те социально-адаптивные навыки, которые позволяют детям, занимаясь той или иной конкретной деятельностью, успешно опираться на сохраненные анализаторы, речь и мышление.

Такие же пропедевтические курсы необходимы для подведения ребенка с нарушением зрения к игре, когда его следует научить игровым, ролевым действиям, развить представления об окружающем мире для сюжетного обогащения игры.

Таким образом, пропедевтическое значение коррекционной работы состоит в сближении ребенка с нарушением зрения с окружающим миром, в подготовке к обучению, в воспитании у него специальных социально-адаптивных способов ориентации при овладении теми или иными знаниями, навыками и умениями. Без пропедевтической работы детям с нарушением зрения невозможно в полном объеме соответственно возрастным

возможностям овладевать знаниями, войти в общеобразовательный процесс.

Дети с нарушениями зрения отличаются тем, что в процессе мышления и речи они используют образы, за которыми нет достаточной чувственной основы, они не располагают специальными коррекционно-компенсаторными способами выполнения недостающей зрительной информации за счет активного включения всех сохранных анализаторов и высших психических функций.

В связи с этим мы выделяем **принцип преобразующей, трансформирующей направленности** коррекционной работы. Сущность его состоит в формировании новых обходных способов ориентации в окружающей действительности, когда у детей появляются специальные знания, навыки и умения, основанные на перестроенном взаимодействии всех психических функций, и недостаточность зрения восполняется за счет полисенсорных связей сохранных анализаторов, усиления регулирующей роли речи, мышления, памяти, т.е. когда активизируется и расширяется роль и значение других психических функций.

Весьма важен **принцип дифференцированного подхода** к коррекционной работе, которая организуется с каждой группой детей, в зависимости от степени выраженности зрительного дефекта, характера зрения и уровня развития познавательных возможностей.

Наряду с этим укажем на необходимость выделить **принцип оптимальной информационной наполненности** коррекционной работы. Все ее формы и средства должны служить обеспечению наиболее полного общения и самопроявления ребенка на основе его возможностей, потребностей и склонностей. Познавательный процесс у ребенка с патологией зрения значительно обеднен. Именно в этих условиях информационный дидактический материал может иметь большое корректирующее

влияние. Предоставление информации в форме, доступной для ребенка, является важным условием успешности его социальной адаптации. Критерием доступности и целесообразности информационного содержания коррекционной работы является соответствие материала познавательным возможностям ребенка с нарушенным зрением. В результате соответствующей коррекционной работы у ребенка возрастают адаптивные качества.

Важное значение в коррекции имеет **принцип единства педагога и ребенка**, включающий такие критерии: 1) соответствие содержания психолого-педагогического воздействия состоянию и уровню психофизического развития ребенка с нарушением зрения; 2) оптимальная направленность коррекционной работы и ее процессов на достижение объективно обоснованных целей; 3) обеспеченность практического взаимодействия ребенка с реальным миром.

Особое значение для коррекционного воздействия имеет взаимопонимание между педагогом и ребенком. Педагог внимательно изучает ребенка и помогает ему в процессе организованной деятельности, которая строится с учетом интересов, склонностей и познавательных возможностей. Эмоциональный комфорт ребенка в большей мере зависит от степени его доверия к педагогу как главному посреднику между ним и окружающей действительностью.

Субъективное и извращенное понимание ребенком окружающей действительности возникает там, где ребенок с нарушением зрения не получает должной поддержки и помощи взрослого при осмыслении познаваемых фактов жизни. Главным средством положительного воздействия является, прежде всего, сам педагог, а также очень важно учитывать педагогическое мастерство; умение педагога понимать психику ребенка, использовать богатый арсенал приемов и способов психолого-педагогического корригирующего воздействия; постоянное

стремление педагога удовлетворять все потребности ребенка в познании окружающего мира. При правильно поставленных целях и оправданных средствах, содержании и методах работы можно достичь максимальных результатов в коррекции недостатков психофизического развития детей и в формировании у них социально-адаптивных способов ориентации в окружающем мире.

Доступность содержания коррекционной работы обеспечивается созданием вариантных условий восприятия, учитывающих зрительные возможности детей.

Важнейшее условие успешности коррекционной работы – это обеспечение практического действия ребенка. Важно, чтобы у него была постоянная возможность убеждаться в правильности, достоверности, истинности совершаемых действий, чтобы он мог в результате конкретных практических действий достигнуть желаемой цели.

#### **4.2. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

Одним из важных направлений в работе дошкольного образовательного учреждения в процессе формирования у дошкольника с нарушением зрения социально-адаптивных форм поведения и деятельности является коррекционное занятие. Занятие обеспечивает дошкольнику с нарушением зрения помощь в овладении специальными навыками, компенсирующими в определенной степени последствия зрительного дефекта, помогает в формировании единой, целостной картины мира и стройной системы взаимосвязей, даёт возможность самореализации и успешной адаптации в социальной среде.

В настоящее время в соответствии с программами специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида

в дошкольных образовательных учреждениях для детей с нарушениями зрения организуются и проводятся специальные коррекционные занятия следующих видов:

1. Развитие зрительного восприятия.
2. Развитие осязания и мелкой моторики.
3. Ориентировка в пространстве.
4. Социально-бытовая ориентировка.
5. Коррекция нарушений речи.
6. Ритмика.
7. Лечебная физкультура.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в процессе непрерывной образовательной деятельности (НОД), совместной со взрослым, и в процессе самостоятельной деятельности детей. Коррекционно-развивающая работа предполагает привлечение родителей (законных представителей) к решению коррекционно-развивающих и реабилитационных задач.

Коррекционно-развивающая работа реализуется в следующих направлениях:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

В рамках НОД проводятся следующие коррекционные занятия:

1. Развитие зрительного восприятия.
2. Ориентировка в пространстве.
3. Социально-бытовая ориентировка.
4. Развитие осязания и мелкой моторики (индивидуальное или как часть вышеперечисленных подгрупповых коррекционных занятий).



Образовательная область *«Социально-коммуникативное развитие»* реализуется на индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятиях по социально-бытовой ориентировке.

Образовательная область *«Познавательное развитие»* реализуется на индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятиях по развитию зрительного восприятия, ориентировке в пространстве, развитию осязания и мелкой моторики.

Образовательная область *«Физическое развитие»* реализуется на всех коррекционных занятиях посредством применения здоровьесберегающих технологий, таких как зрительная гимнастика, физкультурная минутка и т.д.

Образовательная область *«Речевое развитие»* реализуется на всех коррекционных занятиях посредством формирования семантической стороны речи, активизации речевой деятельности детей, развития речи как средства общения и культуры.

Образовательная область *«Художественно-эстетическое развитие»* реализуется на всех коррекционных занятиях посредством развития ценностно-смыслового восприятия и понимания мира природы; становления эстетического отношения к окружающему миру; реализации самостоятельной творческой деятельности детей.

В структуру коррекционно-образовательного процесса также включается образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов, самостоятельная деятельность детей, взаимодействие с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (табл. 2).

## Структура коррекционно-образовательного процесса

Образовательная область	НОД		Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов	Самостоятельная деятельность	Взаимодействие с семьями	
	Количество НОД в неделю					
	Подгрупповая	Индивидуальная				
Социально-коммуникативное развитие	Социально-бытовая ориентировка	1	От 1 до 5 в зависимости от потребностей ребенка	совместная со взрослым деятельность и индивидуальная коррекционная работа на прогулке, во время приема пищи, одевания, подготовки ко сну, во время детских игр, продуктивной и трудовой деятельности и т.п. Проведение различных видов коррекционных гимнастик	Организация развивающей предметно-пространственной среды и условий создания социальной ситуации развития детей	Консультации и рекомендации для родителей
Познавательное развитие	Развитие зрительного восприятия, ориентировка в пространстве	1	От 1 до 5 в зависимости от потребностей ребенка			
	Развитие осязания и мелкой моторики	В структуре всех коррекционных занятий				
Речевое развитие		В структуре всех коррекционных занятий				
Художественно-эстетическое развитие		В структуре всех коррекционных занятий				
Физическое развитие		В структуре всех коррекционных занятий (проведение физминуток и зрительных гимнастик)				

### **4.3. ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ**

Подгрупповые коррекционные занятия с детьми, имеющими нарушения зрения, проводятся в первой половине дня. Выбор методов и приемов, специальной наглядности и пособий зависит не только от возрастных и индивидуальных возможностей, но и от состояния зрительных функций, уровня развития зрительного восприятия.

На индивидуальных коррекционных занятиях решаются задачи более частного характера, которые направлены на коррекцию и компенсацию проблемных зон в развитии ребенка, на развитие зрительных функций. Занятия строятся с учетом интересов ребенка, уровня развития зрительного восприятия, познавательной деятельности, навыков практической деятельности. Постепенно отрабатывается каждый прием на разнообразном доступном для ребенка материале. Такие занятия планируются по мере необходимости от 1 до 5 раз в неделю и проводятся в утренние и вечерние часы.

Длительность каждого подгруппового занятия составляет 10–15 минут в младшей группе, 15–20 минут в средней, 20–25 минут в старшей и 30 минут в подготовительной. Продолжительность индивидуальных занятий составляет 10–15 минут.

Реализация занятий обеспечивает системную и целенаправленную коррекцию зрительного восприятия, а также коррекцию сопутствующих и вторичных отклонений или предупреждение последних.

Коррекционные занятия включают материал, способствующий формированию у детей предметных и временных представлений, представлений о себе и своих возможностях; формированию познавательной активности, направленной на развитие и коррекцию психических процессов, обуславливающих

успешность ребенка с нарушениями зрения в познавательной и практической деятельности.

Следует особо подчеркнуть мысль о *едином содержании и распределении программного материала по темам*, каждая из которых изучается в течение недели. Принцип единого содержания всех коррекционных занятий состоит в том, что внимание детей не отвлекается на новые объекты и пособия, а упражнения по развитию зрительного восприятия, речи, мелкой моторики, осязания, навыков ориентировки проводятся на едином материале, облегчая тем самым социально-бытовую ориентировку детей в пределах изучаемой темы.

Единое тематическое планирование в каждом возрастном периоде позволяет структурировать программный материал таким образом, что на каждом этапе обучения содержание занятий и заданий соответствует возможностям ребенка, а на каждом последующем этапе обучения появляется возможность возвратиться к изученному материалу, уточнить и расширить представления ребенка по изученной теме.

Количество заданий увеличивается от младшей группы (4 задания) до подготовительной (до 7 заданий), а задачи занятий и содержание заданий усложняются.

*На занятиях по развитию зрительного восприятия* работа тифлопедагога направлена на формирование у детей представлений о форме, цвете, величине; на формирование умений выделять эти информативные признаки в предмете с последующим использованием при анализе свойств и качеств предмета; на формирование навыков использования сенсорных операций в системе исследовательских действий.

Особое внимание уделяется обучению детей определять отличительные признаки предметов, опознавать предметы в разных модальностях. Проводится работа по умению читать «за шумленными» изображения, воспринимать объекты в условиях

затрудненного восприятия (при наличии неполного изображения предмета, в условиях заслоненности одного предмета или его изображения другим предметом или изображением, при сниженной цветовой насыщенности, контрастности, на сюжетном изображении и др.).

На коррекционных занятиях по развитию зрительного восприятия чаще всего используются следующие упражнения:

- обследование макетов, контурных изображений формы, выделение параметров величины с подключением мануальных действий;

- формирование понятий «цвет», «форма», «величина», называние эталонов цвета, формы и величины точным словом;

- выделение заданного цвета, формы, величины из множества других у предметов, находящихся близко и на расстоянии;

- величины по убыванию (каждый раз выбирать самый большой предмет из оставшихся), возрастанию (каждый раз выбирать самый маленький предмет из оставшихся); сериация цвета – по насыщенности;

- группировка эталонов и предметов (цвет, форма, величина);

- соотнесение эталонов и предметов по цвету, форме, величине (например: среди нескольких предметов, различных по толщине выбрать зрительным способом точно такой же, как предложенный; при проверке можно использовать прием приложения);

- дифференциация сходных форм (например, разложить на группы овалы и круги);

- рисование «паспорта» (вид с разных точек зрения) объемных форм;

- узнавание предмета в силуэтном, контурном изображении;

- узнавание предмета в модальностях (с разных точек зрения, в стилизованном изображении);
- опознание контурных изображений по деталям;
- выделение заданного контура, предметного изображения из «зашумленного» поля;
- совмещение контурных изображений и наложение их один на другой с разной заслоненностью;
- узнавание целого по части;
- составление целого из частей предметного, силуэтного, сюжетного изображений (разрезные картинки, аппликация);
- анализ и конструирование образца из геометрических форм, мозаики, танграм и т.п.

На занятиях по **социально-бытовой ориентировке** при обследовании предмета необходимо подключать все виды восприятия для формирования более точных и полных предметных представлений. Целесообразно научить детей способам целенаправленного восприятия, последовательного знакомства (по алгоритму, плану-символу) с объектами окружающей действительности, приучая ребенка активно получать и уточнять информацию о себе и своих сенсорных возможностях, о предметах и явлениях реального окружения. Для развития навыков социально-бытовой ориентировки важно научить детей обращаться с предметами ближайшего окружения, определять их свойства, качества и назначение по существенным признакам, на основе овладения приемом сравнения. Занятия по социально-бытовой ориентировке невозможны без развития мыслительной деятельности: анализируя, сравнивая, обобщая, классифицируя, ребенок тем самым обогащает свои представления. При использовании соотнесенной речи в процессе формирования предметных представлений у ребенка обогащается словарь, развивается образная речь.

Примерные упражнения, используемые на занятиях по социально-бытовой ориентировке:

– поэтапное обследование объекта (натуральный объект, муляж, игрушка, иллюстрация, сюжетное изображение) по словесной инструкции педагога, по алгоритму, по схеме с подключением мануальных обследовательских действий, слуха, обоняния, кинестетических и тактильных ощущений;

– определение частей объекта, их формы, величины, цвета, пространственного взаимоположения;

– определение свойств и качеств объекта;

– определение назначения объекта;

– поэтапное овладение приемами деятельности с объектом;

– группировка, классификация, обобщение, выделение лишнего;

– сравнение, нахождение отличий;

– составление описательных рассказов, загадок.

Для проведения занятий по СБО необходимо создать в детском саду **определенные условия**.

1. Это организация предметно-пространственной среды на основе учета содержания индивидуальной работы с детьми и поставленными задачами по социально-бытовой ориентировке.

2. Наличие игр и пособий по социально бытовой ориентировке.

3. Четкая дифференциация пособий по социально бытовой ориентировке для каждого занятия с учетом зрительных возможностей ребенка.

4. Расположение пособий для сюжетно-ролевых игр, материалов для дидактических игр, натуральных объектов в доступном для ребенка месте.

5. Расположение мебели и игрушек в группе так, чтобы педагог мог организовывать игры по интересам детей индивидуально и по подгруппам.

6. Проведение зрительной гимнастики во время занятий по мере наступления зрительного утомления.

В реализации работы по социально-бытовой ориентировке необходима взаимосвязь всех участников образовательного процесса (разных педагогов, инструкторов по гигиеническому воспитанию, психологов, родителей). Например, развитие культурных навыков общения детей со сверстниками и взрослыми, обучение правилам поведения в общественных местах и дома, привитие культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания может реализовываться на занятиях всех специалистов в разной мере.

В коррекционной работе по развитию зрительного восприятия и навыков социально-бытовой ориентировки возможно использовать сюжетные изображения.

Одной из задач на занятиях с использованием сюжетных изображений является формирование способов восприятия картины (целостное обведение взором, выделение главного, восприятие по плану, детальное рассматривание отдельных объектов др.). Для этого важно продолжать работу по формированию у детей знаний об информативных признаках и предметах, раскрывающих сюжет. Необходимо обучать детей выделять признаки в сюжетном изображении с установлением логических связей. Степень осознания содержания сюжетного изображения ребенок передает с помощью монологической и описательной речи. Поскольку любое сюжетное изображение – это «застывший момент» картины мира, то занятия по развитию восприятия сюжетных изображений решают также задачи социально-бытовой ориентировки детей с нарушенным зрением, а сюжетное изображение является богатейшим учебным материалом в их решении.

Для детей, имеющих ограничения зрительного восприятия, наиболее эффективны при восприятии картин, иллюстраций,



фотографий активные виды работы, однако не следует пренебрегать и специальными способами целенаправленного зрительного восприятия:

- зрительное выделение всех объектов на сюжетном изображении;

- восприятие картины по плану; выделение первого, второго, третьего планов сюжетного изображения;

- детальное рассматривание одного объекта;

- узнавание предметов в различных взаимозависимостях между ними;

- установление взаимозависимостей между объектами, причинно-следственных связей;

- определение взаимоположения объектов на картине и пространственных соотношений между изображенными объектами;

- моделирование картины предметными изображениями, силуэтами, схемами, фишками;

- моделирование картины «оживление» сюжетного изображения;

- использование приемов «вхождения» в картину (восприятие с подключением слуховых, тактильных, кинестетических ощущений);

- нахождение несоответствий;

- составление рассказов.

*На занятиях по ориентировке в пространстве* следует формировать точные пространственные представления, уточнять представления о предметах окружающего мира. Большое место уделяется обучению ориентироваться на основе представлений, расширению практического опыта ориентировки в окружающем. Дети испытывают трудности при анализе и синтезе информации об окружающем пространстве, оценке и словесном обозначении взаимоположения предметов, сложности при ориентировке на листе. Поэтому необходимо развивать

пространственное мышление, которое является умственной, интеллектуальной деятельностью, обеспечивающей ребенку создание пространственных образов и возможность оперировать ими в процессе ориентирования.

Одной из основных задач, характерных для этого вида коррекционного занятия, является формирование у детей с монокулярным характером зрения нестереоскопических способов восприятия глубины пространства. На занятиях по развитию восприятия глубины пространства большое место отводится формированию измерительных навыков в малом и большом пространстве, развитию точности восприятия. Развитие оценки глубины пространства на полисенсорной основе дает возможность переносить знания в практическую деятельность в свободном пространстве, способствует формированию способов социально-адаптивного поведения.

Наиболее продуктивными упражнениями по развитию навыков ориентировки в пространстве являются:

- измерение удаленности объектов (расстояния) практическими способами: прохождение шагами, измерение пальцами руки, условной меркой, выкладывание мелким материалом, шнуром и др.;
- прослеживание взором движений катящихся объектов;
- восприятие удаленности с помощью слуха;
- моделирование удаленности пространства на подставках с прорезями (заслоненность) и перфорированных досках;
- построение изображений по законам перспективы (наложение контуров, уменьшение величины объекта, расположение на плоскости в соответствии с его удаленностью);
- упражнения на бросание, метание, прокатывание и т.д.;
- обследование пространства и выделение пространственных признаков относительно разных точек отсчета;
- восприятие предметов с различных точек зрения;

– узнавание объектов окружающего по информативным признакам на полисенсорной основе;

– узнавание и называние направлений относительно себя, относительно предмета;

– оценка взаимоположения объектов;

– моделирование пространства на макете (мелкие игрушки, декорации), на перфорированной доске (предметные и силуэтные изображения предметов на штырьках, детали мозаики), на фланелеграфе (предметные и силуэтные изображения, заместители, символы) и др.;

– составление и чтение планов, схем;

– составление рассказов о маршруте движения.

*Рекомендации по организации и проведению занятий по ориентировке в пространстве:*

1. Изучить, какие трудности испытывает ребенок при ориентировке в пространстве.

2. Подготовить дидактические игры и упражнения, способствующие развитию ориентировки в пространстве. С помощью них дети учатся выделять и анализировать различные пространственные признаки и отношения, получать информацию из окружающего пространства с привлечением всей сенсорной сферы (осознания, слуха, обоняния).

3. По возможности определить в группе место для игр в доступном для ребенка.

4. Занятия с ребенком проводить индивидуально 2–3 раза в неделю, желательно в утренние часы, в игровой форме.

5. При обучении детей использовать макеты, схемы и планы пути, лабиринты.

6. Обращать внимание детей на изменения в окружающем мире: (звуки и запахи).

7. При рассматривании игрушек обращать внимание на разную их поверхность. Учить определять расположение игрушек

в ближайшей обстановке с точкой отсчета от себя с проговариванием своих действий.

8. Давать ребенку поручения, которые помогут ему овладеть ориентировкой в групповом помещении, в детском саду и на участке детского сада.

9. Постепенно включать игры по развитию ориентировки в пространстве в общеобразовательные занятия (физкультура, ритмика, формирование элементарных математических представлений, ознакомление с окружающим и др.).

Занятия по **развитию осязания и мелкой моторики** проводятся с целью формирования у дошкольников с нарушениями зрения представлений о предметах окружающего мира и компенсаторных способов оперирования ими на основе тактильно-двигательных ощущений.

Достижению данной цели способствует реализация следующих задач:

1. Обогащать представления детей о себе и своих возможностях.

2. Развивать мелкую моторику руки и движения, необходимую для осязательного обследования предметов и оперирования ими.

3. Формировать навыки выделения сенсорных характеристик предметов с помощью осязания.

4. Формировать приемы активного осязания при восприятии предметов и их изображений.

5. Формировать зрительно-осязательные способы обследования предметов, развивать зрительное восприятие.

6. Развивать ориентировку в пространстве и умение оперировать предметами на основе осязания и суставно-мышечных ощущений.

7. Формировать умение использовать осязание и мелкую моторику в процессе практической деятельности.

Основными направлениями коррекционных занятий по развитию осязания и мелкой моторики являются развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов; формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов; формирование осязательного обследования и восприятия предметов; формирование навыков использования осязания в процессе продуктивной деятельности; формирование умения использовать осязание в процессе игровой и бытовой деятельности.

В процессе занятий данного вида тифлопедагог знакомит детей со строением и возможностями рук, формирует навыки осязательного восприятия эталонов формы, величины, осязательных признаков предметов. Большое внимание уделяется формированию приемов и способов обследования предметов и их изображений, навыков использования осязания в процессе ориентировки в окружающих предметах, при знакомстве и общении с человеком. В дошкольном возрасте важно научить ребенка дифференцировать различные признаки и свойства предметов, ориентироваться на микроплоскости с помощью осязания.

Использование на занятиях практического метода, элементов конструирования, лепки, аппликации, рисования позволяет изучить свойства и качества предмета в процессе оперирования им, подготовить детей к овладению продуктивными видами деятельности. Движения рук во время выполнения таких упражнений связаны с мышечно-двигательными ощущениями, с восприятием самого движения кинестезически и зрительно: ребенок видит, как движется рука, и ощущает это движение. При восприятии движения у него формируется зрительно-мышечный образ, представление о нем, и на этой основе строятся исполнительные действия.

В процессе различных видов игровой, продуктивной, бытовой деятельности ребенок не только учитывает разнообразные сенсорные свойства предметов, но и осуществляет довольно тонкие движения пальцев рук, сопряженные движения двумя руками, совершенствует зрительно-моторную координацию, навыки ориентировки, формообразующие движения руки, способы совмещения деталей, накладывания, прикладывания, осваивает рабочее пространство и т.д.

Перечислим некоторые виды деятельности, используемые на занятиях по развитию осязания и мелкой моторики:

– различные виды массажа рук, в том числе с использованием предметов;

– упражнения для рук и пальцев, пальчиковые игры, выполняемые в разном темпе и ритме, с большими, средними и малыми амплитудами;

– игровые упражнения для развития движений руки, кистей и пальцев рук, в основу которых положена система осязательных движений (движение рукой, кистью руки в различных направлениях, вытягивание, сгибание, сжатие руки; различные противопоставления пальцев большому пальцу, отдельных пальцев друг другу и ладони; группировка пальцев для подражания движениям, которые необходимы при употреблении предметов и др.);

– упражнения на специально изготовленных тренажерах (гипсовые обратные барельефы, доски с пазами): проведение пальцем по рельефным линиям, углублениям различной формы, прокатывание по пазам шариков, выкладывание шнурка, бусин в пазы;

– обследование формы, величины, осязательных характеристик, конфигурации предмета путем обхвата кистью руки обведения контура объекта рукой или пальцем с прослеживанием взглядом движений руки;

– узнавание различных поверхностей с помощью подошвы ступней ног;

– использование пальца, ладони, руки и др. в качестве условных мерок;

– осязательный контроль действий путем приложения, наложения предметов;

– упражнения, выполняемые 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;

– ранжирование предметов с учетом их осязательных качеств и свойств; упражнение в установлении сериационных рядов из трех объектов по зрительно-тактильному образцу;

– выполнение упражнений, игровых действий с разнообразными предметами при активном использовании осязания, способствующих развитию контрольно-корректировочных действий (зрительно-осязательный, осязательный контроль) в процессе оперирования с предметами (приложение, наложение, совмещение, нанизывание и т.п.).

Упражнения, используемые на всех видах коррекционных занятий:

– обкалывание; выкладывание из мозаики, семян, ниток, бус, палочек; закрашивание, штриховка, вырезание, обводка через кальку, светящийся экран;

– обведение трафаретов;

– прорисовка контура по точкам;

– лабиринты (развитие глазодвигательных и прослеживающих функций, зрительно-моторной координации, внимания);

- обведение картинок через светящийся экран;
- установление последовательности;
- нахождение несоответствий, сравнение;
- группировка, классификация, обобщение, выделение признаков;
- выразительные движения;
- работа на листе в клетку (графические диктанты, срисовывание по образцу, составление орнамента, продолжение ряда и др.);
- составление разрезных картинок;
- упражнения на развитие зрительного внимания, памяти;
- упражнения на развитие мышления, творческие задания.

Важным условием успеха в достижении поставленных на коррекционном занятии задач является психоэмоциональное состояние ребенка. Поэтому в начале каждого занятия, на этапе организационного момента, а также по его завершении рекомендуется проводить игры-гармонизации, психологические этюды-настрои, вводить элементы аутотренинга. Проведение таких моментов в начале и конце занятия способствует предупреждению негативных эмоциональных реакций ребенка, мобилизации его сил и настрою на занятие, установлению позитивного взаимодействия со взрослым и сверстниками.

Обязательным компонентом занятия с детьми с нарушениями зрения являются:

- зрительная гимнастика, которая может быть использована на любом этапе занятия;
- релаксационные упражнения, проводимые после усиленной зрительной нагрузки;
- психодинамическая пауза для снятия эмоционального, мышечного и зрительного напряжения, которая может проводится в середине занятия или по мере необходимости.



После каждого выполненного ребенком задания необходимо использовать позитивные оценки его деятельности, ориентируя на успешность, поощряя самостоятельность, самоконтроль.

Как на подгрупповых, так и на индивидуальных занятиях следует соблюдать офтальмогигиенические требования к их проведению: освещенность помещения и рабочего места, посадка детей, применение подставок, подбор мебели, выбор адекватного фона, использование цвета, контраста, величины предлагаемых ребенку пособий, удаленность демонстрационного материала. На занятиях с детьми следует использовать указку для показа, ограничивать количество предъявляемых объектов, размещать их так, чтобы они не сливались в одну линию. Для лучшего восприятия необходимо выделять контур изображений, их насыщенность, контрастность, иллюстрации следует размещать на вертикальных фланелеграфах, подставках.

При организации занятий нужно учитывать индивидуальные возможности детей в познании окружающего мира. Педагогу необходимо уделять внимание всем детям с нарушениями зрения, независимо от их возможностей выполнения задания. Уровень дидактических требований к каждому предъявляется индивидуально.

Для детей, которые затрудняются в выполнении заданий, требуется перераспределение учебного материала, так как скорость овладения знаниями замедленна, материал предлагается в соответствии с уровнем познавательных возможностей и работоспособности.

Принципиально важно, чтобы построение коррекционной работы предстало как единое, целостное образование, содержание отдельных составных частей которого можно было бы логически сочетать и дополнять одно другим.

Следует учесть ряд простых требований:

1. Коррекционное обучение должно быть по возможности простым и естественным, базируясь на принципах коррекционно-развивающего обучения.

2. Логическое сочетание индивидуальной и дифференцированной коррекционной работы. Для детей, которые трудно адаптируются в окружающей действительности, первое время целесообразно проводить только индивидуальные занятия с постепенным включением заданий для них и в подгрупповые занятия.

3. Реализация задач коррекционно-педагогической работы на общеобразовательных занятиях.

4. Индивидуальные занятия с ребенком лучше проводить в утренние часы, при этом следить, чтобы ребенок был в очках, не допускать зрительного утомления.

5. Подгрупповые занятия нужно проводить 2–3 раза в неделю.

Предлагаем некоторые планы-конспекты разных видов коррекционных занятий для детей 1-го, 2-го, 3-го и 4-го годов обучения.

## **Планы-конспекты коррекционных занятий С детьми 1-го года обучения**

---

*Тема: Домашние животные.*

*Вид занятия: Ориентировка в пространстве.*

*Цель:* Формирование пространственных представлений (верх – низ, сверху – вниз, снизу – вверх).

*Задачи:*

1. Учить различать верх – низ на плоскости (фланелеграф).
2. Обучать детей умению находить направления: сверху – вниз, снизу – вверх.
3. Учить способам оценки (сравнения) взаимоположения предметов (2–4).

№ задания	Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	Ориентировка на листе, зрительная локализация объекта	Узнай и назови, кто на твоей картинке сверху. Выбери среди зверей на фланелеграфе друга: кошке – другую кошку, ...	Большой (демонстрационный) фланелеграф и маленькие фланелеграфы по кол-ву детей; цветные изображения животных и их силуэты
2	Выкладывание дорожки из мелких камней	Проложи дорожку из камушков между друзьями снизу вверх	Мелкие камушки, фланелеграфы с предыдущим заданием
3	Оценка взаимоположения объектов (2–4)	Посмотрите на фланелеграф. Где на нём расположены звери? Сравните со своими карточками: какие животные есть на ваших картинках? Расположите картинки так же, как у меня	Цветные силуэты животных, демонстрационный и раздаточный материал, демонстрационный фланелеграф, фоновые карточки
4	Определение положения объектов в большом пространстве	Помогите хозяйке собрать своих домашних животных, а для этого расскажите, где они находятся (сверху, снизу, высоко, низко)	Игрушки-животные, расположенные в групповом пространстве

**Тема: Овощи–фрукты.**

**Вид занятия: Социально-бытовая ориентировка.**

**Цель:** Формирование представлений о яблоке.

**Задачи:**

1. Учить выполнять мануальные действия при обследовании предмета.
2. Развивать способность зрительно узнавать знакомый объект в условиях изменения пространственного положения в группе предметов.
3. Развивать мыслительную деятельность.

№ задания	Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	Поэтапное обследование натурального объекта	Что это? Потрогайте яблоко: оно гладкое, круглое. Понюхайте яблоко. Почувствуйте, какое оно ароматное. Где оно росло? Найдите маленькую веточку, с помощью которой оно крепилось к дереву	Яблоки
2	Прохождение лабиринта – развитие зрительно-моторной координации	Угости ежа яблоком: прокатай яблоко по дорожке до ёжика	Зигзагообразная дорожка на столе, игрушечный ёж, яблоки
3	Локализация предмета из множества других	Развесим яблоки на яблоньку: найдите яблоки и повесьте их на дерево (ребёнок берёт яблоки, вешает на яблоню)	На фланелеграфе – большая яблоня (цветное изображение) с крючками, к ней набор фруктов с петельками
4	Расширение представлений о яблоке на полисенсорной основе (осознание, обоняние и т. д.)	Разрежем яблоко на части. Что у него внутри? Можно семечки есть? Куда их надо выбрасывать? Я почищу вам яблоко. Угощайтесь. Какое оно сочное, сладкое, хрустящее. Какие фрукты вы ещё знаете?	Яблоко, блюдо, нож, доска, салфетки

**Тема: Детский сад. Игрушки.**

**Вид занятия: Развитие зрительного восприятия.**

**Цель:** Формирование представлений о величине.

**Задачи:**

1. Учить соотносить предметы по величине.
2. Упражнять в понимании словесного обозначения величины.
3. Развивать зрительное внимание и память.

№ задания	Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	Локализация объектов заданной величины	Назови игрушки, которые ты знаешь. Покажи большие игрушки, покажи маленькие	Игрушки, знакомые детям (большие и маленькие)
2	Соотнесение по величине (способом наложения)	Разложи игрушки в свои коробки. Какой величины зеленые коробки (большие)? В них положим большие игрушки. Какой величины желтые коробки (маленькие)? В них положим маленькие игрушки	«Коробки» 2-х размеров зеленого и желтого цветов (прямоугольники, вырезанные их бархатной бумаги), цветные силуэты игрушек соответствующей величины
3	Выкладывание по образцу	Наведи на полках порядок: расставь игрушки так же, как у меня	Для образца – игрушки (каждая 2-х величин). Каждому ребенку - наборное полотно, наборы цветных силуэтов игрушек по образцу
4	Закрашивание	Какие игрушки у тебя нарисованы? Большую закрась красным цветом, а маленькую – синим	Карточки-задания с контуром 2-х игрушек (большая и маленькая), цветные карандаши

**Тема: Дикие животные.**

**Вид занятия: Развитие осязания и мелкой моторики.**

**Цель:** Формирование представлений о свойствах и качествах предметов (мягкий, твердый, пушистый, колючий; меховой).

**Задачи:**

1. Обучать приемам восприятия осязательных признаков предметов.

2. Тренировать в различении мягких, пушистых, колючих предметов в реальной обстановке.

3. Тренировать в использовании осязания при рассмотрении бисенсорных (зрение, осязание) изображений.

№ задания	Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	Массаж рук, пальчиковые игры	К нам в гости пришли еж и заяц. Они хотят с нами поиграть. «Ежик»: Наши кулачки – это маленькие ежата. Они свернулись в клубок (кулаки сжаты), растопырили иголки (разжать ладонь, развести напряженные пальцы и удерживать их). Выполнять упражнение одной, другой рукой, обеими руками одновременно. Аналогично выполнять упражнения «Прятки с ежиком», «Зайчик», «Прятки с зайчиком»	Картинки с изображением зайца, ежа; показ пальцев поз педагогом
2	Выбор тождественного предмета из двух предложенных по качеству структуры поверхности	Вот зайчик. Погладь его: он мягкий, пушистый (выполнять вместе с ребенком следующие приемы: прикосновение ладонью, легкое движение по поверхности предмета, надавливание). Найди такую же мягкую (пушистую и т.п.) игрушку. (То же с ежом)	Игрушечные фигурки зайца, ежа, максимально приближенные к реальным
3	Различение мягких, пушистых, колючих предметов в реальной обстановке	Найдите и принесите все мягкие игрушки, твердые, колючие, пушистые	Разнообразные игрушки животные, расположенные в групповом пространстве
4	Восприятие и анализ иллюстраций тактильных книг, пособий	Найдите на картинке лису. Погладьте ее по лапкам, хвосту и т.п. (предлагать детям находить и показывать части тела, на ощупь, из двух предложенных подбирать недостающую часть и дополнять ею изображение)	Тактильные книги с изображением животных, специальные тактильные пособия («Чего не хватает», «Найди пару»)

## Планы-конспекты коррекционных занятий с детьми 2-го года обучения

---

**Тема: Транспорт.**

**Вид занятия: Развитие зрительного восприятия.**

**Цель:** Обучение использованию эталонов формы при анализе сложной формы.

**Задачи:**

1. Учить выделять основные части в предметах сложной конфигурации.
2. Тренировать в поэтапном воспроизведении образца.
3. Развивать самоконтроль.

№ задания	Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	Группировка по назначению: выкладывание карточек	Разложи на фланелеграфе грузовой транспорт снизу, пассажирский – сверху (выкладываем слева направо)	Картинки (игрушки): грузовик, самосвал, прицеп, автобус, троллейбус. Фланелеграфы
2	Соотнесение цветного изображения с образцом из геометрических форм	Что выложено у меня на фланелеграфе? Найди этот транспорт среди своих картинок и отметь его треугольной фишкой	Большой фланелеграф, образцы из геометрических фигур: автобус, грузовик, самосвал
3	Анализируем сложной формы: образец из геометрических форм	Детали какой формы понадобятся для выкладывания автобуса? Сколько их и как они расположены: в нижнем ряду, в среднем, в верхнем?	Образец автобуса (2 круга, 6 квадратов, 2 треугольника)
4	Поэтапное выкладывание образца из геометрических форм	Выложи автобус из геометрических фигур	Наборы геометрических фигур соответственно образцу
5	Локализация заданной формы из множества других	Отметь фишкой синего цвета те фигуры, которые не понадобятся при выкладывании автобуса	Пособие «Геометрические формы»: овалы, круги, квадраты, треугольники, прямоугольники двух размеров; фишки

**Тема: Одежда.**

**Вид занятия: Социально-бытовая ориентировка.**

**Цель:** Формирование способов обследования предметов.

**Задачи:**

1. Учить выделять, узнавать и называть детали одежды.
2. Учить устанавливать взаимосвязь между назначением одежды и материалом, из которого она сшита.
3. Развивать навыки обследования предмета с подключением мануальных обследовательских действий.

№ задания	Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	Выделение предметов и деталей одежды	Подойдите к окну (к двери, доске и др.) все, у кого есть юбка, у кого есть воротник и т.д.	Сигнальные карточки: картинки предметов и деталей одежды
2	Обследование предметов на ощупь	Какая из ваших вещей самая теплая? Почему вы так считаете (ткань толстая, теплая, мягкая, шероховатая)? Сравните ее с другими вещами	Одежда на детях
3	Соотнесение образца ткани и одежды	Рассмотрите и потрогайте ткани. Подберите такие, из которых можно сшить теплую одежду, легкую одежду	Образцы тканей
4	Обкалывание	Обколи сначала платье (или др.), затем воротник на нем, карманы, пуговицы	Карточки-задания для обкалывания: предмет одежды с деталями
5	Группировка	Помоги кукле собраться на лыжную прогулку, в театр, на прогулку летом и т.п. Расскажи, что надел на куклу, как (куда) и почему?	Иллюстрации: зима, лето, театр. Силуэты: куклы, одежды



**Тема: Бытовая техника.**

**Вид занятия: Ориентировка в пространстве.**

**Цель:** Формирование пространственных представлений.

**Задачи:**

1. Учить определять и называть пространственное положение одного предмета относительно другого.
2. Тренировать в определении направления: слева направо, справа налево.
3. Развивать зрительное внимание.

№ задания	Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	Группировка	Раздели картинку на 2 группы (электроприборы, инструменты). Разложи их в два ряда – один сверху, другой снизу. Почему ты так разделил?	Карточки с силуэтным изображением электроприборов и инструментов, фланелеграфы
2	Обозначение пространственного положения с помощью предлогов и наречий	Найди электроприборы на картинке. Где они расположены (на, около, между, рядом, в, за)?	Картинка с изображением комнаты, в которой расположены электроприборы (на столе, около кровати и т.п.)
3	Игра на внимание	Чего не стало? Что появилось лишнее?	Подобная картинка с незначительными несоответствиями
4	Выкладывание дорожки семенами	Выложи семенами (горохом, рисом и т. п.) шнур слева направо	Фланелеграфы, семена (горох, рис и т.п.)
5	Лабиринт	Проведи гномика слева направо по лабиринту так, чтобы он ни разу не задел электроприбор. Вспомни, мимо каких электроприборов проходил гномик, и назови их? А теперь проведи его справа налево другим путем. Мимо чего проходил гномик?	Лабиринт, выложенный на фланелеграфе игрушками – моделями бытовой техники

## Планы-конспекты коррекционных занятий с детьми 3-го года обучения

*Тема: Цветы осенью.*

*Вид занятия: Ориентировка в пространстве.*

*Цель:* Формирование нестереоскопических способов восприятия пространства.

*Задачи:*

1. Обучать восприятию заслоненных предметов.
2. Учить переносить знания об удаленности предметов в практическую деятельность.
3. Развивать зрительную память.

№ задания	Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	Выкладывание предметов по образцу	Разложите цветы друг за другом, как у меня. Назовите их. Какие цветы самые высокие, какие самые низкие? Какой цветок выше ..., ниже ...? Почему одна астра крупная, другая – мелкая?	Карточки с цветным изображением цветов
2	Раскладывание по удаленности	Расположите остальные астры вдоль дорожки так, чтобы они удалялись	Фланелеграф, дорожка, уходящая вдаль, набор астр разной величины (6–7)
3	Восприятие 2-х объектов, расположенных друг за другом	Что вы видите? Какой предмет видно полностью? Какие части видны у другого предмета? Мы видим ведро полностью, потому что оно ближе к нам; оно закрывает лейку, поэтому ее видно не всю. (Затем предметы поменять местами. Сейчас что ближе, что дальше? Как догадались?)	Игрушки: ведро, лейка
4	Закрашивание (перекрытие)	Помоги фотографу – закрась так, чтобы получилась верная фотография (что будем закрашивать сначала, почему?)	Карточки-задания с контурным изображением ведра и лейки (наложение), карандаши
5	Выкладывание образца по памяти	Вспомните, как были расположены цветы (в начале занятия) и выложите так же	См. раздел № 1
6	Моделирование мелких игрушек	Помогите бабушке посадить цветы перед домом так, чтобы все цветы было видно	Подставка для моделирования, игрушки-модели на штырьках (дом, деревья, цветы)

**Тема: Я – моя семья.**

**Вид занятия: Социально-бытовая ориентировка.**

**Цель:** Формирование способов восприятия картины (сюжетные картины «Все за работой Семья» По книге «Русская речь в картинках» А.В. Прудникова).

**Задачи:**

1. Обучать целостному восприятию картины, выделению и узнаванию основных объектов.

2. Тренировать в восприятии изображений человека, обращая внимание на его позу, жесты, мимику.

3. Учить устанавливать причинно-следственные связи на основе воспринятого.

№ задания	Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	Целостное восприятие картины, выделение и узнавание всех объектов	Посмотрите на картину. Назовите все, что вы видите. Назовите членов семьи	Сюжетная картина
2	Формирование нестереоскопических способов восприятия глубины пространства	С помощью линейки определите: кто к нам ближе всех, кто подальше, кто дальше всех? Кто находится между ... и ...? (По необходимости – фиксировать местоположение пальцами руки.)	Линейки
3	Восприятие картины с подключением обоняния, слуха	Представьте, что вы оказались в гостях на кухне этой семьи: Что вы услышите (около мамы, около стола и т.д.)? Чем пахнет (в разных местах)?	Фонограмма «Звуки дома», коллекция запахов, кухонная утварь
4	Ориентировка с помощью слуха, обоняния	Отгадай по звуку, в какой части картины ты оказался (педагог издает звуки с помощью ножа, скалки и т.д.)? Узнай по запаху, в какой части картины ты оказался?	
5	Соотнесение цветного предметного изображения с силуэтом	Выбери силуэты героев картины, обращай внимание на действие героя картины, его позу	Силуэты героев картины и другие
6	Моделирование картины силуэтами	Выложите картину из силуэтов	Фланелеграфы

**Тема: Зимующие птицы.**

**Вид занятия: Развитие зрительного восприятия.**

**Цель:** Обучение использованию эталонов при анализе свойств и качеств предметов.

**Задачи:**

1. Учить узнавать птиц по постоянным информативным признакам (окраска, величина птицы и ее частей).

2. Развивать умение определять форму частей птицы, замечать несоответствия в изображении птиц.

3. Развивать внимание, формировать навыки самоконтроля.

№ задания	Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	Составление целого изображения из геометрических форм	Что это (яйцо)? Чем (кем) оно может стать потом? Соберите из деталей яйца птицу по образцу. Подберите к изображению, которое получилось, цветную картинку. Как называется эта птица?	«Колумбово яйцо»: образцы птиц, наборы деталей; цветные иллюстрации зимующих птиц
2	Локализация деталей заданной величины (длина), цвета из предметных изображений	Отметь на карточке всех зимующих птиц, у которых длинные хвосты (короткие хвосты, у которых в окраске есть красный цвет, желтый, серый и т.п.). Назови этих птиц, расскажи, где они расположены	Пособие «Птицы» (перфорированное): цветные изображения различных птиц; фишки
3	Соотнесение объектов по величине	У вас на фланелеграфах деревья разной величины. Посадите птиц на деревья: большую – на самое высокое, маленькую – на низкое	Фланелеграфы, деревья (5–7), птицы разной величины
4	Обкалывание изображения по контуру	Обколите птицу по контуру: сначала – туловище, потом – голову, хвост, крылья. Переверните листочек, проведите пальцем по туловищу (голове, хвосту, крыльям) и скажите, какой оно формы (или подбери соответствующую фигуру)	Карточки-задания с изображением птицы из геометрических форм, подушечки, стеки для обкалывания, (набор геометрических фигур)
5	Нахождение несоответствий	Что перепутал художник (ориентир: цвет, форма частей, величина)?	Картинки-нелепицы «Птицы»
6	Соотнесение предмета и его части	Подбери птице свой хвост. Какая птица у тебя получилась?	Прозрачные карточки: птица без хвоста, разные хвосты

## Планы-конспекты коррекционных занятий с детьми 4-го года обучения

**Тема: Осень. Деревья.**

**Вид занятия: Развитие зрительного восприятия.**

**Цель:** Формирование эталонов формы.

**Задачи:**

1. Учить выделять в предметах составные части и соотносить их с формой.
2. Упражнять в определении формы предметов, удаленных в пространстве.
3. Формировать навыки самоконтроля и внимание.

№ задания	Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	Уточнение временных представлений (времена года)	Отметьте фишкой то время года, которое наступило. Как оно называется? Какой сейчас месяц? Какое время года было перед осенью, будет после осени?	Карточки-символы «Времена года», фишки
2	Соотнесение формы эталона и формы предметного изображения	Узнайте дерево по листочку. Какие листья похожи на круг, овал, треугольник? Какие можно составить из нескольких геометрических форм?	Большой фланелеграф, листья деревьев, геометрические формы (для облегчения соотнесения)
3	Узнавание объекта на ощупь	Игра «Чудесный мешочек». Угадайте, на каком дереве эти семена поспели?	Желуди, шишки, крылатки клена, ягоды рябины, семечки яблони
4	Соотнесение эталона формы и предметного изображения	Рассмотрите березы (др. деревья), изображенные на иллюстрациях вблизи, вдали. Соедините часть дерева (крона, лист) линией с той фигурой, на которую она похожа	Пособие «Соедини линией»: справа – геометрические фигуры, слева – части деревьев
5	Составление алгоритма (безопасное поведение в природе)	Какие картинки помогут вам выбраться из трудной ситуации? Как нужно вести себя во время прогулок?	Картинки: заблудился; укололся шипами кустарника; зацепился за сук и т.п.
6	Установление логической последовательности (цвет)	Продолжи ряд	Образец из листьев, наборы листьев по образцу
7	Составление предметного изображения сложной конфигурации	Выложи из листьев и семян картинку	Фланелеграфы, листья, семена и др. материал

**Тема: Я и мой город.**

**Вид занятия: Ориентировка в пространстве.**

**Цель:** Формирование пространственных представлений.

**Задачи:**

1. Учить составлять схему пути.
2. Совершенствовать умение ориентироваться на плоскости.
3. Развивать зрительное внимание, память.

№ задания	Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	Выделение информативных признаков на фото	Что это за здание? Как вы догадались?	Фотографии зданий города
2	Соотнесение предметного изображения и его схемы (эскиза)	Найдите на схеме-карте эти здания. Отметьте фишками	Схема-карта с эскизным изображением зданий, фишки
3	Оценка взаимоположения объектов на карте	Мы сейчас находимся в этом месте (отметить фишкой). Что расположено справа от нас (слева, дальше, ближе, между, и т.п.)	
4	Составление схемы-пути (коллективно)	Незнайка хочет пройти от ... до ... . Поможем ему все вместе: зарисуем то, что он встретил на своем пути, где и куда поворачивал. Получился рисунок – схема пути Незнайки	Большой лист бумаги, карандаши, фломастеры
5	Чтение схемы-пути (индивидуально)	Угадайте и расскажите, куда и как шел Незнайка	Карточки на каждого ребенка: схема-путь (соответственно карте)
6	Ориентировка на листе (ряды, столбцы)	Найдите здание по адресу (например: 2-й ряд, 3-й по счету или 3-й столбец, 2-й сверху) и назовите его	Пособие «Здания города» (цветные картинки или эскизы, расположенные рядами)
7	Рисование	Нарисуйте любимое здание города (эскиз)	Бумага, простой карандаш, фотографии

**Тема: Мебель.**

**Вид занятия: Социально-бытовая ориентировка.**

**Цель:** Обогащение представлений о мебели.

**Задачи:**

1. Учить видеть зависимость изменения характеристик предмета от изменения его частей.
2. Тренировать в составлении описательных загадок о воспринимаемом предмете.
3. Формировать мыслительные операции (анализ, сравнение).

№ задания	Вид деятельности	Инструкция	Оборудование
1	Группировка. Раскладывание карточек по заданию	Перед вами дом. Что мы можем увидеть, если заглянем в него (посуду, мебель, игрушки, одежду и др.)? Разделите карточки на группы: расположите их на фланелеграфе столбцами сверху вниз (мебель, посуда, одежда, инструменты у каждого ребенка мебель)	Карточки с изображением предметов (по заданию), фланелеграфы
2	Ориентировка в столбцах	Что расположено во втором столбце 3-м сверху (и т.п.)? Где находится диван, платье и т.д.?	
3	Сравнение 3-х объектов по плану	Возьмите картинки шкафов и сравните их: форма, цвет, величина относительно окружающих предметов, простой или сложный (много частей), основные части (детально). Почему все шкафы разные? Что удобно в них хранить?	Алгоритм сравнения (описания)
4	Дифференцировка предметов внутри одного вида	Отметьте фишками кухонную мебель (мебель для спальни, гостиной)	Наборы картинок кукольной мебели мебель для спальни, гостиной, кухни
5	Составление целого предметного изображения из частей	Выберите нужные части и составьте картинку предмета мебели	Разрезные картинки «Мебель»: предмет мебели с лишними деталями, образцы
6	Рисование	Дорисуйте из прямоугольников разные шкафы. Что у них общее, чем отличаются?	Карточки-задания с изображением прямоугольников (2–4), карандаши
7	Составление загадок	Составь загадку про мебель так, чтобы остальные могли догадаться и показать соответствующую картинку	Картинки с изображением мебели

#### **4.4. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ОСЯЗАНИЯ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ КАК СРЕДСТВА КОМПЕНСАЦИИ ЗРИТЕЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ**

При разработке методики работы по развитию осязания и мелкой моторики были использованы:

– некоторые положения и методы развития мелкой моторики, предлагаемые в программе В.З. Денискиной, Л.И. Плаксиной «Развитие осязания и мелкой моторики», в работах Т.И. Гризик, Л.Е. Тимощук, В.З. Денискиной, Н.С. Костючек, Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезовой; разработанные нами оригинальные приемы, тренажеры и пособия, повышающие эффективность подготовки детей с косоглазием и амблиопией к осязательному обследованию;

– игровые упражнения для развития движений руки, кистей и пальцев рук, в основу которых положена система осязательных движений, предложенная С. Геллером (1891);

– последовательность развития перцептивных действий (Л.А. Венгер);

– основные стратегии формирования сенсорных эталонов, предложенные Л.П. Григорьевой;

– приемы обучения восприятию рельефного изображения, предлагаемые Л.М. Егорминой;

При обучении детей конструированию, лепке, аппликации, рисованию мы руководствовались рекомендациями Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной по развитию изобразительной деятельности детей младшего дошкольного возраста, Л.А. Ремезовой по обучению дошкольников с нарушениями зрения конструированию из строительного материала.



Коррекционная работа по развитию осязания и мелкой моторики осуществляется по пяти взаимосвязанным и взаимообусловленным направлениям. Рассмотрим методику работы по каждому из направлений.

### **Развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов**

---

*Первое направление коррекционной работы предполагает развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов.*

В начале учебного года (сентябрь) в период адаптации детей к дошкольному учреждению в процессе игровой деятельности проводятся специальные дидактические упражнения, способствующие формированию *знаний о строении и возможностях руки*. Дети знакомятся со строением руки, расположением и названием пальцев, с возможностью с помощью руки выполнять с различными действия с предметами и без них, учатся узнавать знакомые предметы, определять их качества.

Начиная с октября, в структуре коррекционных занятий необходимо проводить систематическую работу по *развитию мелкой моторики, подготовке руки к овладению приемами осязания*.

Осязательное восприятие становится более действенным тогда, когда рука отличается подвижностью. Эта подвижность достигается путем особых систематических упражнений, основанных на анатомическом строении органа осязания.

Каждое занятие по развитию осязания и мелкой моторики целесообразно начинать с массажа всей руки и ее частей и упражнений для рук и пальцев (2–3 минуты; для детей третьей и

четвертой подгрупп – несколько раз в день). При систематическом проведении массажа улучшаются эластичность и подвижность связочного аппарата, функции рецепторов, проводящих путей, усиливаются рефлекторные связи коры головного мозга с мышцами и сосудами.

Используются разнообразные приемы классического массажа: разминание, выжимание, потряхивание, растирание, поглаживание, встряхивание, удары; комплексы упражнений трех видов для самомассажа: самомассаж тыльной стороны кистей рук, самомассаж ладоней, самомассаж пальцев рук.

С целью поддержания интереса детей к выполнению массажа необходимо использовать различные предметы (массажные кольца, массажные мячи различной жесткости и величины, карандаши, грецкие орехи, «пальчиковый бассейн», наполненный крупой, крупным песком, бусинами) и другие.

Упражнения для рук и пальцев сложны для детей трехлетнего возраста. Это связано с физиологическим несовершенством руки ребенка, которая находится в стадии интенсивного развития. Эффективность движений, совершаемых ребенком, зависит от степени содержательности стоящих перед ним задач. Поэтому важно максимально использовать игровую мотивацию. Для этого во все упражнения, выполняемые ребенком, включают разыгрывание (инсценирование) сказок, стихотворений. Образный контекст стихов, потешек, игровых ситуаций служит основным материалом для решения программных задач.

При разучивании движений текст стихов проговаривает только взрослый, а ребенок действует пальцами, рукой, предметом в соответствии с текстом. Проговаривание текста ребенком при выполнении упражнений возможно после того, как движения становятся полуавтоматическими и ребенок может соотносить заданные слова с ритмическими движениями. Сопровождение упражнений речью или пением способствует

снятию мышечного перенапряжения и скованности движений. Внимание ребенка переключается на воспроизведение текста, а движения начинают выполняться автоматически, становятся пластичными.

Работа над совершенствованием двигательных действий проводится только после практического усвоения ребенком действия в целом. Ребенку предлагается выполнять упражнения в разном темпе и ритме, с большими, средними и малыми амплитудами. Лучшим вариантом является выполнение упражнений в сопровождении музыкальных инструментов.

Кроме традиционных пальчиковых игр, мы предлагаем использовать игровые упражнения для развития движений руки, кисти и пальцев рук, в основу которых положена система осознательных движений, предложенная С. Геллером:

- движение рукой, кистью руки в различных направлениях, вытягивание, сгибание, сжатие руки;

- различные противопоставления пальцев большому пальцу, отдельных пальцев друг другу и ладони;

- параллельные движения рук и их частей;

- дивергирующие (расходящиеся) и конвергирующие (сходящиеся) движения пальцев руки, обеих рук и их частей как целевое движение в относительно малом и широком пространстве;

- группировка пальцев для подражания движениям, которые необходимы при употреблении предметов (без употребления этих предметов);

- группировка пальцев для изображения движений, необходимых для обследования предметов;

- поступательные и собирательные движения, служащие для объединения отдельных элементов в целое;

- целесообразные движения, необходимые в повседневной жизни.

Такие движения выполняются ребенком без предмета, с атрибутами, с предметами, на специально изготовленных тренажерах. Прослеживание взглядом за движениями руки во время выполнения заданий обеспечивает совершенствование зрительного контроля за движением, развитие зрительно-моторных взаимосвязей.

При организации коррекционной работы важно учитывать положение Л.М. Веккера о том, что такая особенность программирования и регуляции действий, как переключаемость исполнительных органов или перенос по органу, лежит в основе более успешного выполнения мелких движений пальцами, кистью руки тогда, когда ребенок уже научился свободно выполнять подобные крупные движения. Поэтому для обеспечения внутренней увязки целостного большого движения, согласования его составных частей (выразительные движения, пантомимика, пластика) можно использовать упражнения с лентами, султанчиками, флажками и т.п. Они способствуют формированию свободных, раскованных движений в различных направлениях и плоскостях, развитию формообразующих движений всей рукой (круговые; прямые – вверх, вниз, вправо, влево, от себя, к себе; волнообразные). Кроме того, в ходе выполнения крупных движений одной или двумя руками совершенствуются пластика, ритм, сопряженные движения обеих рук, умение выполнять движения в различном характере (ласковые, нежные, строгие и др.).

Весьма эффективным является применение специально изготовленных тренажеров. Мы предлагаем использовать гипсовые обратные барельефы, доски с пазами и т. п. Например, ребенку в игровой форме предлагается провести пальцем одной руки или двумя руками одновременно (при использовании двух тренажеров) по углублениям, которые представляли собой «определенные» прямые, волнистые, зигзагообразные, спиралевидные линии, геометрические фигуры (например, улитка –

спиралевидная линия, домик – квадрат и треугольник). Эти упражнения способствуют формированию формообразующих движений руки, развитию умения регулировать направленность, амплитуду и скорость движений при проведении линий в разных направлениях.

Такие тренажеры удобны и для развития подвижности пальцев рук, умения согласовывать двигательный акт с величиной, формой, пространственной ориентировкой изображения. С этой целью выполняются упражнения с мелкими предметами: прокатывание по пазам шариков, выкладывание шнура, бусин в пазы.

Для активизации мышечного контроля (как важного компенсаторного средства) над движениями пальцев, кистей, мелкими движениями рук вводятся упражнения без зрительного контроля, которые позволяют овладеть приемами выполнения действий на основе тактильно-двигательных ощущений.

Протяженность, направленность движений, представления о замкнутых линиях отрабатываются на рельефных лабиринтах, на которых в местах поворота дорожки располагаются ориентиры – игрушки, хорошо знакомые детям. Значительное повышение эффективности обучения достигается при предварительной двигательной-тактильной ориентировке. Ребенок сначала знакомится с лабиринтом с помощью осязания (с закрытыми глазами), прощупывает путь. При этом дети часто по собственной инициативе называют встречающиеся предметы, дорожки, тупики. После этого ребенку предлагается (с открытыми глазами) прокатить по лабиринту шарик или машинку, проложить шнур, помочь мышке убежать от кошки и др. Когда дети приступают к исполнительной деятельности и, пытаясь провезти машинку по дорожке лабиринта, физически наталкиваются на преграждающие путь стенки, вид этих стенок приобретает для них

определенное условное значение и становится сигналом к обходному движению.

Навыки, формирующиеся на основе подробного исследования обстановки, оказываются значительно более пластичными, легче переносятся в новые измененные обстоятельства.

Таким образом, упражнения для рук и пальцев способствуют развитию возможности ребенка управлять ими, что создает основу произвольности движений для овладения навыками осязательного обследования предметов, использования этих навыков в деятельности.

### **Формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов**

---

*Второе направление коррекционной работы ориентировано на формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов и предполагает обучение детей выделению сенсорных эталонов формы, величины, осязательных признаков предметов в процессе содержательной практической деятельности, требующей обследования предметов, выявления и квалификации их разнообразных свойств (Л.А. Венгер, Н.П. Сакулина, А.П. Усова).*

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.

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), 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).

Для формирования навыков обследования предметов в ходе ориентировочно-исследовательской деятельности, 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:

– педагог 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);

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

Происходит формирование образов предметного мира за счет слияния чувственной информации со словесным обозначением.

Формирование навыков выделения *эталонов формы* предполагает вначале знакомство с объемными геометрическими фигурами, как наиболее доступными для осязательного восприятия, а затем – с плоскостными.

При обучении выделению формы педагог формирует 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 с прослеживанием взглядом движений 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.

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.

Прежде всего детей учат различать общую величину объемных тел путем обхватывания или обведения синхронными круговыми движениями сначала 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). При этом движение руки сопровождается 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, что облегчает определение их соотношения 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 (предметы должны быть разного цвета).

В процессе упражнений дети переходят от такого ручного к чисто зрительному соизмерению объектов, длительность их реакций значительно сокращается.

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.

Большое внимание на занятиях уделяется формированию навыков выделения сенсорных *эталонов осязательных признаков предметов* (прикосновение ладонью, легкое движение по поверхности предмета, надавливание, сжимание, 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 педагогом приема обследования предмета, название его тактильного (температурного, болевого) признака.

2. Обследование ребенком предмета аналогичным образом (сначала совместно со взрослым, затем – самостоятельно).

3. Осуществление выбора зрительно-осязательным способом тождественного предмета по качеству структуры поверхности из двух предложенных (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 в системе эталонов по образцу, находящемуся в поле восприятия: обучение ребенка осуществлять перцептивные движения по системе сенсорных эталонов, представленных в ряду или матрице;

– 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.

Упражнения выполняются различными способами: зрительно-осозательным (предъявляется образец для зрительного восприятия, выбор ребенок осуществляет осозательным способом), осозательно-зрительным (предъявляется образец для осозательного восприятия, выбор ребенок осуществляет зрительным способом), осозательным (предъявляется образец для осозательного восприятия, выбор ребенок осуществляет осозательным способом), и также при одновременном использовании зрения и осозания.

После того, как ребенок хорошо усвоил эталон и овладел стратегиями выполнения упражнений, задания усложнятся. 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».

Осозательные 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**

---

*Формированию у детей осязательного обследования и восприятия предметов способствует третье направление коррекционной работы.*

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 определенных этапов при обследовании животных, растений, предметов домашнего обихода.

Для *осязательного отражения предметов* необходимо поочередное 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 строгом порядке:

– рассмотрение 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).

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

Таким образом, восприятие предмета идет с помощью выделения сенсорного содержания, соответствующего задаче, стоящей перед ребенком, и путем совершенствования приемов и способов его обследования.

Обучение ребенка приемами *осязательного обследования изображений предметов* осуществляется следующим способом. 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.

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 проследить 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.

Часть заданий, предлагаемых детям, должна быть направлена на развитие ориентировочно-исследовательской деятельности, опознавательных действий при зрительно-осознательном и осознательно-зрительном восприятии предметов и их изображений. Подобные задания способствуют решению задач зрительно-осознательной 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.

Овладев действиями идентификации, дети будут готовы к освоению действий по соотнесению предмета с эталоном, что является важным моментом при формировании навыков *использования осязания в процессе ориентировки среди окружающих предметов.*

Целью упражнений, решающих данную задачу, 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 зрительного восприятия).

Эффективны упражнения, в которых решение задачи на зрительное восприятие выполняется практически с подключением мануальных обследовательских действий. 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 прорези, силуэту, контуру. Поэтому для их правильного выполнения необходима сначала практическая, затем словесная (направляющая) помощь педагога 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.).

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).

Большое внимание уделяется действиям перцептивного моделирования, так как в ходе овладения ими дети на основе сенсорных эталонов учатся анализировать неоднородные свойства частей предметов, устанавливать взаимоотношения между ними, воспринимать пространственные характеристики.

Неосознанность воспринимаемого является серьезным препятствием для построения отчетливых зрительных образов объекта. Непонимание строения и пропорций формы задерживает развитие ребенка. Не выделяя форму, величину предметов

как существенные признаки, дети в дальнейшем с трудом овладеваю действиями с этими предметами, бытовыми и практическими навыками.

Поэтому педагогу важно научить ребенка организовывать свою перцептивную деятельность, обеспечивающую обнаружение, различение информативных признаков изучаемого объекта, формирование и опознание образа объекта, развитие тонкой дифференциации при анализе величины, формы воспринимаемого объекта, его структурных и качественных характеристик. Это способствует формированию полного и детализированного сенсорного образа. Установлению взаимосвязи между ощущениями, получаемыми зрением и осязанием, служит подключение различных способов восприятия (зрительно-осязательный, осязательно-зрительный, осязательно-осязательный) при идентификации предметов.

Для развития умения детей соотносить эталон формы с формой предметом или его изображением используют игры «Геометрическое лото», «Разные домики». При выполнении подобных заданий можно наблюдать интересные переходные этапы, когда ребенок уже различает форму фигуры зрительно, но сопровождает движением глаза движения руки, которая моделирует на расстоянии форму видимого объекта, организуя и корректируя таким образом процессы зрительного обследования объекта.

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 учета определенной качественной и количественной характеристики свойств и отношений. Перечислим некоторые из заданий: 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 дети 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 эти предметы из геометрических фигур, из мозаики, палочек и др.

*Для формирования навыков ориентирования на микроплоскости с помощью осязания* при выполнении предметно-практических действий, для развития умения согласовывать двигательный акт с внешним пространством и для 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 др. Упражнения выполняются детьми с открытыми и закрытыми глазами, что позволяет подключать к процессу ориентировки суставно-мышечные чувства.

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 строении тела.

Значительное внимание уделяется *формированию навыков использования осязания при знакомстве и общении с человеком*. Сначала дети выполняют различного характера движения руками, а затем различают пластику и ритм ласковых, строгих,

нежных, энергичных, слабых и других видов движений рук в процессе игр с зеркалом, наблюдением за другим человеком.

Таким образом, при реализации задач третьего направления коррекционной работы по развитию осязания и мелкой моторики используются специальные упражнения, направленные на развитие умения целенаправленно наблюдать предметы посредством зрения и осязания, обеспечение тесной связи мануальных и зрительных действий, формирование активного зрительно-осязательного контроля и анализа в процессе восприятия предметов и регулирования действий с ними.

Это способствует достижению высшей формы интериоризации перцептивного процесса, когда на основе ранее возникших внешних моделей (например, создавшихся при помощи движений руки или глаза), многократно сопоставляемых с объектом и корректируемых в соответствии с его особенностями, формируется внутренняя модель – константный перцептивный образ воспринимаемого предмета.

### **Формирование навыков использования осязания в процессе продуктивной деятельности**

---

Активная компенсация недостатков нарушенного зрения и успешное становление ориентировочно-познавательной деятельности младших дошкольников с косоглазием и амблиопией происходит в процессе разнообразного практического, наглядно-действенного опыта при реализации *четвертого направления коррекционной работы – формирование навыков использования осязания в процессе продуктивной деятельности.*

Использование на занятиях практического метода, элементов конструирования, лепки, аппликации, рисования позволяет изучать свойства и качества предмета в процессе оперирования

им, подготовить детей к овладению продуктивными видами деятельности. Движения рук во время выполнения таких упражнений связаны с мышечно-двигательными ощущениями, с восприятием самого движения кинестезически и зрительно: ребенок видит, как движется рука, и ощущает это движение. При восприятии движения у него формируется зрительно-мышечный образ, представление о нем, и на этой основе строятся исполнительные действия.

В процессе продуктивных видов деятельности ребенок не только учитывает разнообразные сенсорные свойства предметов, но и осуществляет довольно тонкие движения пальцев рук, сопряженные движения двумя руками, совершенствует зрительно-моторную координацию, навыки ориентировки, формообразующие движения руки, способы совмещения деталей, накладывания, прикладывания, осваивает рабочее пространство и т.д.

При обучении детей конструированию, лепке, аппликации, рисованию мы руководствовались рекомендациями Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной по развитию изобразительной деятельности детей младшего дошкольного возраста, Л.А. Ремезовой по обучению дошкольников с нарушениями зрения конструированию из строительного материала.

Коррекционная направленность методов обучения продуктивным видам деятельности дошкольников с нарушениями зрения достигается за счет использования специальных приемов.

Приведем пример *приемов использования осязания в процессе конструирования*:

–нахождение деталей конструктора разной формы и величины зрительным, зрительно-осозательным, осозательно-зрительным способами, осозательно-осозательным способами;

– перемещение деталей на основе сочетания зрительного и осязательного восприятия;

– выполнение действий со зрительным контролем; временное ограничение зрительного контроля при выполнении подобных действий; повторное выполнение действий со зрительным контролем;

– корректировка точности совмещения деталей с помощью руки (левой рукой держать детали, правой – выравнивать: сдвигать, поворачивать, перемещать);

– воспроизведение постройки с помощью осязания по образцу, воспринимаемому (обследованному) зрительно или осязательно;

– фиксация обеими руками расстояния между двумя симметричными деталями образца (при совместном использовании зрения и осязания), расположение деталей конструкции на необходимом расстоянии друг от друга на основе суставно-мышечного чувства (с закрытыми глазами), корректировка действий при совместном использовании зрения и осязания;

– соблюдение определенной последовательности при воспроизведении конструкций.

Использование осязания в процессе продуктивных видов деятельности дает возможность сопоставления ощущений, получаемых посредством зрения и осязания, способствует развитию зрительно-моторной координации, формообразующих движений рук. За счет совершенствования мышечно-суставного чувства дети приобретают прочные навыки действий с конструктивными элементами, способность вести руку по нужной траектории, влиять на силу, амплитуду, скорость движений. В процессе упражнений развиваются взаимосвязи между глазомером и проприоцептивно-двигательной памятью, совершенствуются приемы выполнения действий на основе тактильно-двигательных ощущений.

Так, для выработки зрительно-двигательных связей, развития формообразующих движений руки, совершенствования двигательного акта на начальных этапах обучения ребенку предлагают проводить эталонные линии (прямые, волнистые), выполнять контурные изображения предметов простой конфигурации по трафаретам (педагог помогает детям точно фиксировать трафарет, направлять и корректировать движения), кистью на мольберте, пальцем на песке. Многократное рисование прямых, волнистых, ломаных линий способствует автоматизации двигательных навыков.

Важным моментом для детей с нарушениями зрения является то, что продуктивные виды деятельности предполагают четкую алгоритмизацию действий, усвоение правил работы, ориентировку в рабочем пространстве. В ходе выполнения заданий у детей формируются обобщенные представления о предметах (не только их структурные, но и функциональные свойства), повышается уровень комбинаторики и точность дифференциация сходных ситуаций, стремление вести поисковую деятельность при решении заданных взрослым задач, что способствует выработке вариативности, обобщенности действий.

### **Формирование умений использовать осязание В процессе игровой и бытовой деятельности**

---

*Пятое направление коррекционной работы ориентировано на формирование умений использовать осязание в процессе игровой и бытовой деятельности.*

Деятельность нарушенных зрительных функций компенсируется по мере формирования умения управлять своими движениями, действиями с предметами. Только практическое действие с предметами может выявить действительные их



свойства и уточнить предварительные данные, полученные путем ориентировки (П.Я. Гальперин).

В связи с этим необходимо решать задачи дальнейшего расширения и обогащения представлений о предметах на полисенсорной основе в процессе оперирования ими; формирования рациональных способов действий с предметами; развития контрольно-корректировочных действий в процессе предметно-практической деятельности.

При формировании навыков использования осязания в процессе игр и игровых упражнений дети легко и с удовольствием осваивают рациональные приемы обследования предметов глазами и руками, причем активно применяют эти приемы, совершенствуясь в самостоятельном их использовании. В игре создается такая ситуация, в которой целенаправленное восприятие сенсорных характеристик предмета становится важным для ребенка: от этого зависит успех его действий.

В процессе *игр с предметами и игрушками* дети сравнивают их, выделяют размер, величину, пропорции; устанавливают соотношения деталей в предмете, овладевают технической стороной выполнения действий. Для совершенствования этих навыков целесообразно использовать следующие упражнения с игрушками и предметами: сортировка мелких предметов, собирание и перекладывание предметов, игры «Собери салфетку в кулак», игра «Бумажные снежки» (сминание листов бумаги в кулак) и другие.

Для детей дошкольного возраста на начальных этапах обучения характерна подражательность, поэтому обучение двигательному действию нужно начинать с показа и подробного объяснения. При показе дается правильный образец выполнения упражнения, устанавливается последовательность каждого элемента.

Метод формирования двигательных навыков, который опирается на пассивные движения детей, оказывается наиболее продуктивным применительно к детям младшего дошкольного возраста. Поэтому если ребенок затрудняется в самостоятельном выполнении движения, то педагог осуществляет проведение руки ребенка по эталонному пути в медленном темпе, рассказывает, как расположить пальцы, руки. В дальнейшем в результате тренировки дети выполняли движения самостоятельно.

Особое значение на начальном этапе овладения действиями с предметами имеет обучение рациональному использованию в работе обеих рук, осуществлению зрительно-тактильного контроля за правильным выполнением действия и коррекцией ошибок непосредственно в процессе совершения этого действия.

Например, при надстраивании башенки из кубиков одинаковой величины ребенок учит левой рукой придерживать нижний кубик, правой – ставить на него другой, а после этого двумя руками корректировать несоответствия при совмещении граней. Подобные действия рекомендуется выполнять как со зрительным контролем, так и без него с опорой на суставно-мышечное чувство.

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

Формированию содружественных, скоординированных движений обеих рук способствуют следующие игры и упражнения: «Клубок для котенка» (наматывание нитки на свободную

катушку), разглаживание салфетки, «Непослушные шарики» (катание двух шариков двумя руками одновременно) и другие.

Развитию соотносящих, контрольно-корректировочных действий способствуют игры, в ходе которых необходимо проталкивать предметы в отверстия, расположенные в горизонтальной, вертикальной, сагиттальной плоскостях; заполнять вкладки прорези, выполненные в форме предметов простой и сложной конфигурации, соответствующими вкладками. Это требует учета формы, величины, пространственного положения предметов.

*Игры с палочками, мозаикой, нитями, бусинами, мелкими камешками* значительно повышают эффективность перцептивных процессов. Так, выкладывание контура лопатки палочками, являясь средством решения познавательных и практических задач, способствует заметному повышению точности графического изображения воспринимаемого предмета.

Значимую роль в развитии кисти руки и ее мелкой моторики играют *работа со штампами, ниткопись* (выкладывание ниток по контуру различных изображений), *бисерография* (выкладывание изображения предмета с помощью бусинок, мелких шариков; с помощью бусин, собранных в нить на заготовках из глины или пластилина). Работа с мелкими предметами развивает щепоть руки, глазомер, зрительную память. Все упражнения направлены на быструю смену тонуса мускулатуры рук: напряжение, расслабление, силовое напряжение. Если при выполнении упражнения ребенок выходит за контур изображения, то его неточность легко исправить.

Условиями формирования умений *использовать осязание в процессе бытовой деятельности* является умение представлять пространство, в котором ребенок будет действовать, умение представлять свои движения, умение запомнить правила работы и руководствоваться ими при выполнении задания.

Для формирования умений использовать осязание в процессе самообслуживания огромное значение имеет осмысливание движений. Применение осмысленных приемов и способов кинестезического контроля в регуляции движений в значительной мере восполняет неполноценную зрительную афферентацию.

В процессе работы с детьми необходимо использовать метод совместного и разделенного действия, широко используемый в практике обучения предметным действиям детей с нарушениями зрения. В него входит обучение:

- выделению различных операций и движений;
- умению расчленять единое действие на составляющие его движения;
- освоению последовательности движений (т.е. использование процессов мышления; анализа и синтеза).

В зависимости от вида предметно-практической деятельности составляются алгоритмы – комплексы операционных действий, так как расчленение действий на этапы дает возможность лучше понять и усвоить схему их выполнения, учит детей планировать их и упорядоченно, целенаправленно действовать.

Таким образом, коррекционная работа с детьми предполагает планомерное и систематическое обучение двигательным действиям и направлена на усвоение правила работы.

Формированию прочных навыков за счет совершенствования мышечно-суставного чувства, развитию способности ребенка вести руку по нужной траектории, взаимосвязи между глазомером и проприоцептивно-двигательной памятью способствует выполнение предметного действия с закрытыми глазами.

Эффективным приемом восприятия и формирования предметного действия является речевое описание способа действия наряду с практическим показом. При этом словесная помощь взрослого выступает не только как средство коррекции

конкретного данного движения или действия, но и распространяется на ряд сходных действий.

Первоначально дети воспроизводят движения, которыми овладели совместно со взрослым. В последующем установление связи слова с соответствующим ему предметным действием позволяет ребенку овладеть новыми и неизвестными для него действиями, используя представления, возникающие в связи со словесным описанием соответствующих движений, что обеспечивает основу для компенсации зрительной недостаточности.

Таким образом, процесс формирования двигательных навыков носит осознанный характер, а не ограничивается лишь механическим упражнением тех или иных рабочих функций, осуществляемых под контролем кинестезии.

В процессе многократного поэтапного выполнения действий происходит автоматизация двигательных навыков, что значительно снижает существующие у детей трудности выполнения действий и создает возможность переключения контроля над действием в контроль над результатом действия.

Когда ребенок овладел навыком выполнения действий, необходимо переходить к формированию у него умения использовать специальные способы деятельности в различных условиях. В процессе действия с предметами важно создавать условия для широкого варьирования не только позы и траектории движения, но и самих приемов действий, их структуры, порядка и числа.

Вариативность действий достигается при их выполнении в различных направлениях и плоскостях. Например, при собирании пирамидки, нанизывании бус, проталкивании фигур в отверстия приемы и способы действий имеют много общего. Однако, использование горизонтальной, вертикальной, сагиттальной плоскостей при выполнении заданий, предметов разной

формы и величины создают такие условия, в которых ребенку необходимо варьировать свои действия.

С этой же целью нужно подбирать такие задания, когда одно и то же действие необходимо выполнять в различных условиях. Например, при сборке деревянного конструктора «Стул плотника» ребенок вкручивает шурупы в различных плоскостях, при этом шуруп в деталь сначала вкручивается рукой, а затем с помощью отвертки. При соединении деталей с помощью болта ребенок левой рукой держит гайку с одной стороны детали, а правой вкручивает болт. Этот способ выполнения действия предполагает, что ребенок может четко координировать движения рук в различных направлениях.

Перенос действий из одной ситуации в другую способствует выработке умения выполнять довольно точные и дифференцированные движения без усиленного зрительного контроля.

Для эффективного усвоения детьми специальных способов деятельности необходимо многократное их повторение. Это возможно тогда, когда коррекционно-воспитательная работа в ДОУ не ограничивается рамками занятий и осуществляется комплексно педагогическими работниками и родителями.

Таким образом, коррекционная работа по развитию осязания и мелкой моторики, предполагающая последовательную реализацию пяти ее направлений в рамках изучаемых в течение года тем, способствует включению ребенка в активную деятельность в различных ее формах, что является основным условием развития компенсаторных функций.

## 4.5. ПРОДУКТИВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЗАНЯТИЙ

### Коррекционная направленность занятий аппликацией

---

Создание аппликационных изображений предполагает овладение анализом и воспроизведением предметов сложной формы. Структура коррекционной работы в данном направлении предусматривает несколько блоков и этапов.

#### **1 блок – пропедевтический.**

С детьми проводятся индивидуальные занятия, с помощью которых ликвидируются проблемы в специальных знаниях и умениях детей, проводится работа по развитию зрительного восприятия и зрительных функций.

Этапы пропедевтического блока:

#### **1 этап. Восприятие сенсорных эталонов.**

*Первая серия упражнений* направлена на развитие восприятия цвета.

В заданиях на развитие восприятия цвета сначала формируют умение узнавать, различать и называть цвет, затем переходят к работе над соотношением оттенков (сначала при близком их расположении, затем при расположении в разброс), после этого занимаются группировкой цветов.

Детям предлагаются следующие задания и дидактические игры:

- Упражнение на узнавание и называние основных цветов спектра (разноцветные картонки, кубики, карандаши, фломастеры, лоскутки).

Инструкция: «Расскажи, какого цвета кубики лежат перед тобой?»

- Упражнение «Колобок». Ребенку предъявляется карта, на которой нарисованы колобки одного цвета, но разных оттенков.

Инструкция: «Подбери дорожку, по которой покатится каждый колобок».

- Упражнение «Какого цвета не стало?». Детям показывают несколько флажков разного цвета. Дети называют цвета, а потом закрывают глаза. Педагог убирает один из флажков.

Инструкция: «Определи, какого цвета не стало».

- Упражнение «Какого цвета предмет?». Для игры необходимо иметь карточки с изображениями контуров предметов и цветные карточки.

Инструкция: «Подбери карточку такого же цвета, как карточки с изображением предмета». Например, для карточки с изображением помидора – красную карточку, огурца – зеленую, сливы – синюю, лимона – желтую и т.д.

- Упражнение «Сложи радугу». Приготовьте цветные дуги, разрежьте их пополам. Одну половинку радуги собирает педагог.

Инструкция: «Собери вторую половину радуги. Назови цвета радуги (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый)».

- Упражнение «Собери гирлянду». Ребенку показывают образец части гирлянды, на которой дано определенное чередование цветов.

Инструкция: «Продолжи собирать гирлянду».

- Упражнение «Разноцветные палочки». Ребенку предлагают палочки четырех основных цветов, перемешанные произвольно.

Инструкция: «Разложи палочки по цветам».



- Упражнение «Маша-растеряша». На столе раскладываются в беспорядке одинаковые по цвету пары варежек, носочков, флажков.

Инструкция: «Помоги Маше-растеряше подобрать пару к каждому предмету».

*Вторая серия упражнений* направлена на развитие восприятия формы.

В заданиях на развитие восприятия формы дети сначала называют фигуру, затем выбирают фигуру из набора других фигур (сначала различных, затем схожих). Потом можно предложить задания на группировку фигур и предметов.

Детям предлагают следующие задания и дидактические игры:

- Упражнение «Найти предмет указанной формы».

Инструкция: «Назови геометрические фигуры, которые лежат перед тобой. Найди картинки с изображением предметов, по форме похожих на круг (квадрат, овал, треугольник, прямоугольник, ромб)».

- Упражнение «Геометрические фигуры». На рисунке изображены геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал).

Инструкция: «Покажи все круги, квадраты, и т. д. Я тебе покажу фигуру, а ты должен назвать ее. Обведи указательным пальцем контуры фигур, называя их. Закрась фигуры разными цветами. Назови фигуру и цвет, которым ты ее закрасил. Покажи большой круг, маленький круг, и т.д.

- Упражнение «Найди предмет такой же формы». Дети выделяют форму в конкретных предметах окружающей обстановки, пользуясь геометрическими образцами.

Инструкция: «Выбери все предметы круглой формы, квадратной, овальной, прямоугольной и т.д.

- Упражнение «Какая фигура лишняя?». Ребенку предлагают различные наборы из четырех геометрических фигур (например: три четырехугольника и один треугольник).

Инструкция: «Какая фигура здесь лишняя? Почему?»

- Упражнение «Собери фигуру». Предлагаются геометрические фигуры, разрезанные на части (от 2 до 7).

Инструкция: «Собери геометрическую фигуру из частей».

- Упражнение «Волшебный мешочек». Предлагается мешочек с геометрическими фигурами.

Инструкция: «В мешочке содержатся разные геометрические фигуры. Не глядя, опусти руку в мешочек и изучи руками одну из фигур, затем зарисуй ее на листе бумаги».

- Упражнение «Почтовый ящик». Детям предлагают коробку с прорезями (квадратной, круглой, овальной, прямоугольной, трапециевидной), геометрические фигуры в соответствии с прорезями.

Инструкция: «Найди домик для каждой фигуры».

- Упражнение «Найди пуговицы». Предлагается набор пуговиц разных по форме.

Инструкция: «Нужно выбрать те пуговицы, которые подходят к рубашке (пуговица круглой формы с двумя отверстиями) и к штанишкам (пуговица квадратной формы с четырьмя отверстиями).

- Упражнение «Дорисуй фигуры». Ребенку предлагаются рисунки, на которых линиями изображены различные геометрические фигуры, но они не дорисованы.

Инструкция: «Дорисуй геометрические фигуры, расположенные на листе бумаги».

*Третья серия заданий* направлена на развитие восприятия величины объекта.

Сначала предлагают упражнения на узнавание и называние параметров величин, затем – задания на соотнесение

предметов по величине и построение сериационного ряда. Соотнесение и построение выполняются сначала путем наложения или близкого расположения предметов.

Детям предлагают следующие задания и дидактические игры:

- Упражнение «Найди такой же».

Инструкция: «Выбери точно такой же шарик (кубик домик), как тот, который у меня в руках».

- Упражнение «В какую коробку?».

Инструкция: «Распредели игрушки по коробкам в зависимости от размера».

- Упражнение «Сравни предметы по высоте».

Инструкция: «Назови предметы, определи их количество, выдели высокий, низкий; сравни – что выше, что ниже».

- Упражнение «Палочки в ряд».

Инструкция: «Выложи одновременно два ряда по 10 палочек разной длины: один по убывающей величине, другой по возрастающей».

- Упражнение «Самая длинная, самая короткая».

Инструкция: «Разложи разноцветные ленты разной длины от самой короткой до самой длинной. Назови ленты по длине, какая самая длинная, какая самая короткая».

- Упражнение «Матрешки».

Инструкция: «Собери матрешек, состоящих из 5–6 штук (и более)».

- Упражнение «Разноцветные круги».

Инструкция: «Расположи круги друг на друга по порядку, начиная от самого большого, так, чтобы был виден цвет каждого последующего круга. Назови цвета».

- Упражнение «Дальше – ближе».

Инструкция: «Определи, какие деревья на рисунке расположены ближе, какие – дальше».

*Четвертая серия заданий* направлена на развитие пространственных отношений.

Детям предлагают следующие задания и дидактические игры:

- Упражнение «Внимательно слушай и рисуй».

Инструкция: «Сейчас мы с вами порисуем на листе бумаге. Я буду говорить, что надо нарисовать и где – в каком месте листа, а вы должны безошибочно выполнять команды. Нарисуйте в правом верхнем углу квадрат. Слева от него – круг. Теперь в центре листа – треугольник. Под ним – прямоугольник».

- Упражнение на развитие пространственных представлений. Предлагаются 5 игрушек (например, кукла, зайчик, мишка, уточка, лиса), картинка с изображением 9 предметов, расположенных столбиками по 3; лист бумаги в клеточку, карандаш.

Инструкция: «Покажи правую руку, левую руку (ногу, ухо). Где сидит мишка? Какая игрушка стоит перед мышкой? Какая – за мышкой? Какая игрушка стоит слева от мишки? Какая – справа от мишки?». Ребенка просят на листе бумаги в клетку нарисовать в центре круг, слева квадрат, выше круга треугольник, ниже прямоугольник, над прямоугольником 2 маленьких кружка, под прямоугольником маленький кружок. Задание ребенок выполняет последовательно. Игрушки располагают слева и справа, впереди и позади ребенка на расстоянии 40–50 см от него, предлагают рассказать, где расположена каждая игрушка. Ребенку предлагают встать в центре комнаты и рассказать, что находится слева, справа, впереди, сзади от него.

Наблюдайте за ребенком в ходе выполнения заданий, определите, как зависят особенности восприятия пространства от точки отсчета, удаленности объектов.

- Упражнение на ориентировку в пространстве.

Инструкция: «Разложи перед собой предметы так же, как они лежат передо мной: кукла – справа, мишка – слева. Где

находится верх, где низ, что значит «пойти вперед», что значит «пойти назад», что лежит в коробке, под коробкой?».

**2 этап. Анализ и воспроизведение образца из геометрических форм.**

Задания на воспроизведении образца из геометрических форм выполняются сначала путем наложения деталей на образец, затем близким расположением предметов, после по памяти.

Детям предлагаются следующие задания и дидактические игры:

- Упражнение «Подбери деталь». Предъявляется образец предмета, выполненный из геометрических форм (от 2-х и более деталей); затем предъявляется неполный образец, который необходимо дополнить нужной деталью, выбрав ее из множества разнообразных (от 2-х до 5-ти).

Инструкция: «Подбери деталь к образцу».

- Упражнение «Собери целое». Предъявляется образец предмета, выполненного из геометрических форм (от 2-х и более деталей); предъявляются детали образца.

Инструкция: «Из каких частей состоит замок (корабль, машина и т.д.)? Какой они формы и где они расположены? Из геометрических форм составь целое изображение».

- Упражнение «Собери картину». Предъявляется цветной образец, затем предъявляется контурный образец; предъявляются детали (среди них – лишняя):

Инструкция: «Тебе необходимо выбрать нужную деталь и наложить на контурный образец в соответствующее место. На какие геометрические формы похожи детали картины».

**3 этап. Анализ и воспроизведение целого изображения предмета из частей (разрезная картинка).**

Задания на воспроизведение предметного изображения выполняются сначала путем наложения деталей на образец, затем близким расположением предметов, после по памяти.

Детям предлагаются следующие задания и дидактические игры:

- Упражнение «Дополни фрагмент». Предъявляется образец (предметное изображение); затем предъявляется неполный образец (отсутствуют от 1-го до 4–5 фрагментов).

Инструкция: «Дополни картинку нужным фрагментом, выбрав его из множества разнообразных (от 2-х до 8-ми)».

- Упражнение «Составь картинку из частей». Предъявляется образец (предметное изображение) и разрезная картинка соответственно образцу (от 2-х до 16-ти: по горизонтали, вертикали, диагонали, на квадраты и др. способами).

Инструкция: «Собери картинку из частей».

- Упражнение «Лото-вкладки». Предъявляются карты с изображениями разной степени сложности, имеющие вырезы и вкладки, заполняющие вырезы; вырезы и вкладки могут быть разного размера и формы.

Инструкция: «Вставь окошки в свои места».

## **2 блок – занятия аппликацией.**

На этом этапе с детьми проводятся групповые занятия аппликацией, направленные на развитие восприятия сложной формы.

В процессе занятий аппликацией решаются как общие, так и специальные, коррекционно-развивающие, направленные на развитие восприятия объектов сложной формы. Соотнесение задач представлено в таблице 3.

Таблица 3

**Соотнесение общих и коррекционно-развивающих задач,  
решаемых в процессе занятий аппликацией**

Общие задачи	Коррекционно-развивающие задачи
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формировать навыки работы с ножницами.</li> <li>• Закреплять умение создавать изображения (разрезать бумагу на короткие и длинные полоски; вырезать круги из квадратов, овалы из прямоугольников, преобразовывать одни геометрические фигуры в другие), создавать из этих фигур изображения разных предметов или декоративные композиции.</li> <li>• Знакомить детей с разными способами вырезывания.</li> <li>• Побуждать создавать предметные и сюжетные композиции, дополнять их деталями, обогащающими изображение.</li> <li>• Формировать бережное и аккуратное отношение к материалам</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Закреплять представление о форме, цвете, величине, пропорциях предметов и пространственном расположении предметов и явлений окружающего мира.</li> <li>• Способствовать овладению навыками построения композиции рисунка: учить располагать предмет на листе с учетом его пропорций.</li> <li>• Развивать мелкую моторику и осязание.</li> <li>• Закреплять умение создавать изображение, опираясь на образец.</li> <li>• Закреплять навыки ориентировки в микропространстве (на листе бумаги)</li> </ul>

Для определения коррекционной направленности занятий аппликацией используются «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения)» под ред. Л.И. Плаксиной.

Большинство заданий, представленных в занятиях, направлены на избирательность, распределение, переключение внимания, на восприятие сложной формы.

Структура занятий аппликацией:

1. Тема.

2. Задачи.

3. Материал и оборудование. Подбор материала с учетом темы занятия и поставленными задачами.

4. Ход занятия:

- Оргмомент (проверка правильной посадки, проверка чистоты стекол, психологический настрой на занятие).
- Вводная часть (подготовка детей к предстоящей деятельности).
- Основная часть (формирование умений, закрепление и совершенствование специальных способов деятельности).
- Заключительная часть (обсуждение готовых работ, подведение итогов, использование результатов деятельности для оформления интерьера, организация выставок и т.д.).

**4 этап.** Анализ и воспроизведение аппликационного образца.

Детям предлагаются следующие задания и дидактические игры:

- Предъявление аппликационного образца предмета, выполненного из геометрических форм (от 2-х и более деталей). затем предъявление неполного аппликационного образца, который необходимо дополнить нужной деталью, выбрав ее из множества разнообразных (от 2-х до 5-ти).
- Предъявление аппликационного образца, выполненного из геометрических форм (от 2-х и более деталей); расположение рядом с образцом деталей образца; воспроизведение аппликации из предложенных деталей следующими способами: а) наложение деталей на образец, б) воспроизведение изображения из предложенных деталей рядом с образцом, в) воспроизведение образца по памяти (при необходимости – обращение к образцу). Усложнение воспроизводится путем добавления лишних деталей.
- Предъявление цветного аппликационного образца, затем расчлененного контурного образца; предъявление рядом



деталей образца; воспроизведение аппликации из предложенных деталей способом наложения детали на контурный образец в соответствующее место. Ребенок должен иметь возможность сравнить воспроизведенное изображение с цветным образцом.

Занятия строятся с учетом уровня развития зрительного восприятия, познавательной деятельности, навыков практической деятельности. При проведении занятия необходимо соблюдать офтальмо-гигиенические требования (освещенность, посадка ребенка, использование фланелеграфа и др.). Зрительная нагрузка дозируется в зависимости от состояния зрения, тяжести зрительного дефекта, по мере необходимости целесообразно проводить гимнастики для снятия зрительного утомления, релаксационные упражнения, психодинамические паузы для снятия эмоционального, мышечного напряжения.

В процессе занятия аппликацией используют традиционные методы обучения:

- словесные;
- наглядные;
- практические.

В качестве словесных методов используют рассказ, описание, речевые инструкции при выполнении заданий.

К наглядным методам обучения относятся наблюдение окружающих предметов и явлений, восприятие материализованных средств наглядности (натуральные предметы, макеты, муляжи, модели и т.п.), демонстрация, обеспечивающая возможность организации фронтальных занятий.

К практическим методам обучения относят целенаправленную самостоятельную деятельность детей, связанную с овладением знаний и умений. Практические методы способствуют формированию целостных и содержательных представлений о предметах, процессах и явлениях окружающей

действительности. Все это имеет важное коррекционно-воспитательное значение.

На занятиях аппликацией используют задания не только на усвоение сенсорных эталонов, развитие навыков ориентировки, но и задания на упражнение и активизацию зрения, на развитие мелкой моторики, развитие речи. Дошкольники из бумаги вырезают предметы определенной формы, величины, подбирают цвет, раскрашивают предмет. Ребенок проговаривает все действия, называет цвет и форму предметов, параметры величины. Таким образом, при выполнении упражнений подключаются сохранные анализаторы.

*Приемы использования осязания в процессе аппликации:*

– подключение мануальных обследовательских действий при анализе образца: обведение детали образца пальцем по контуру, сравнение деталей по величине путем наложения, приложения, указание рукой местонахождение деталей;

– выкладывание изображений из плоскостных геометрических форм осязательным способом при зрительном предъявлении образца: на образец, по образцу, по мнемическому образцу, по словесной инструкции педагога;

– использование указательного пальца в качестве условной мерки и для контроля расстояния между элементами узора;

– осуществление коррекции с помощью рук при совмещении элементов аппликации;

– использование алгоритма расположения и соединения деталей: взять деталь двумя руками; наложить на тождественную деталь образца, добиваясь полного совмещения; перенести, не нарушая пространственной ориентации, на лист; переместить на клеенку, нанести на деталь клей; наложить на лист (при необходимости поправить легкими движениями указательных пальцев обеих рук); покрыть салфеткой и разгладить легкими движениями (левой придерживать салфетку, а ладонью

правой руки проводить по салфетке в противоположную сторону; положить обе ладони в центре салфетки и провести по ней, ведя ладони в разные стороны).

После выполненного ребенком задания используются позитивные оценки его деятельности, поощряется самостоятельность и самоконтроль.

## **Коррекционная направленность занятий рисованием**

---

На занятиях рисованием возможно решать общие и коррекционно-развивающие задачи.

Коррекционная работа в данном направлении предусматривает несколько этапов.

### ***1 этап – пропедевтические мероприятия.***

Форма организации занятий – индивидуальная.

Содержанием данного этапа является организация предметно-практической деятельности, в процессе которой осуществляется обогащение чувственного опыта, накопление и расширение представлений о предметах окружающего мира. Детей учат приемам обследования различных предметов с целью знакомства с их основными свойствами. Предлагают собирать предметы разной формы и размера, сортировать мелкие предметы с целью развития мелкой моторики пальцев рук. Целесообразно предлагать выкладывать вертикальные и горизонтальные линии (из ниток, палочек и др.), отдельные предметы по показу педагога и по образцу (например, ниткография); наматывать клубки, связывать нитки, распутывать узлы с целью развития формообразующих движений рук. Важно обучать элементам рисования: обведение по трафаретам, раскрашивание в трафарете, дорисовывание деталей.

В процессе дидактических игр и упражнений детей учат различать и сравнивать объекты с их изображениями, анализировать особенности предметов и на основе образца создавать собственные изображения. Для этого можно использовать следующие игры и упражнения: «Составь картинку», «Разложи предметы», «Нарисуй по составленному образцу».

Эффективны задания на соотнесение контурных, силуэтных, цветных изображений с реальными предметами «Найди сходство и различие», «Найди по силуэту», «Найди половинку», которые способствуют формированию навыков анализа, сопоставления, определения строения реального предмета и его изображения.

## ***2 этап – подгрупповые занятия по изобразительной деятельности*** (рисование).

Занятия по рисованию предполагают следующую структуру:

1. Тема.

2. Задачи.

3. Пропедевтические мероприятия, основной целью которых является: обогащение и коррекция чувственного опыта, уточнение образов предметов окружающего мира. Использование дидактических игр и упражнений, способствующих формированию умений различать объекты и сравнивать их с изображениями, анализировать особенности строения предметов и их моделирование, развитию ориентировки в пространстве.

4. Материал и оборудование. Подбор материала с учетом вида занятия (предметное, сюжетное, декоративное и т.п.) и поставленными задачами.

5. Ход занятия:

- Вводная часть (подготовка детей к предстоящей деятельности, более конкретно определяется в зависимости от вида занятия).

- Основная часть (решение всех поставленных задач с учетом зрительных возможностей детей, использование различных

дидактических игр и упражнений, способствующих преодолению трудностей овладения приемами и способами изображения и коррекции зрительных образов предметов).

- Заключительная часть (подведение итогов, использование результатов деятельности для оформления интерьера, игры, организация выставок и т.д.).

В связи с особенностями детей с нарушениями зрения в процессе занятий используются вспомогательные эффективные средства, способствующие улучшению у них качества навыков рисования: рисование по трафаретам, обводка по силуэту и контуру; раскрашивание, штриховка изображений в трафарете; рисование по трафарету; закрашивание рисунков; раскрашивание и штриховка в трафарете. Все это способствует уточнению, конкретизации строения предмета и его изображения, пониманию образования различных линий: прямых, ломаных, прерывистых, волнистых, и это важно на этапе, когда дети еще слабо владеют изобразительными навыками.

Для активизации детей на занятиях используют игровые приемы «Кто скорее обведет по контуру, трафарету», «Кто больше фигур заштрихует», «Кто лучше закрасит фломастерами изображение».

Одним из эффективных средств, способствующих развитию пространственных представлений, является работа на индивидуальных фланелеграфах по созданию композиций из вырезанных изображений.

Раскрашивание, штриховка изображений в трафарете помогает детям улучшить качество рисунка, научиться закрашивать по форме, повторять формообразующие движения в изображении и совершать точные, целенаправленные движения.

Многократное повторение получившейся формы дает детям с нарушениями зрения удовлетворение, уверенность

в деятельности, способствует развитию интереса к рисованию, развитию активности и самостоятельности детей.

Закрашивание рисунков по трафарету развивает ритmicность, способность свободно останавливать руку в пределах контура, воспроизводить штрихи по форме предмета, регулировать силу нажима при раскрашивании для создания оттенков и в целом способствует формированию уверенных и четких движений.

*Приемы использования осязания в процессе рисования:*

– воспроизведение разных видов движений сначала произвольно в воздухе (например, в структуре танцевальных движений), потом на тренажере, а затем на бумаге: по трафарету, самостоятельно;

– перемещение мелкой игрушки (указательного пальца правой руки) по прямой в различных направлениях (при этом указательный палец левой руки фиксирует начальную точку);

– проведение прямых линий в разных направлениях от заданной точки;

– движение по прямой указательным пальцем правой руки к указательному пальцу левой руки;

– проведение линий разной длины заданной протяженности, ограниченных двумя точками, с предварительной фиксацией этих точек указательными пальцами обеих рук;

– рисование кругов, штрихов, расположенных на определенном расстоянии друг от друга по перфорированному трафарету, через кальку;

– рисование контура предмета, различных линий по трафаретам (или с их использованием);

– обведение с закрытыми глазами простой фигуры, вырезанной из картона, по контуру, а затем воспроизведение ее очертания пальцем на поддоне с песком;

– обведение изображений по точечному или сплошному контуру;

– закрашивание изображений карандашами и красками внутри трафарета;

– соблюдение определенной последовательности при воспроизведении образца.

Организуя работу по развитию зрительного восприятия на занятиях по рисованию, можно использовать специальное оборудование: тренажеры для отработки ручной и пальцевой моторики; трафареты (внутренние и внешние); шаблоны; контурные, силуэтные и цветные изображения для соотнесения; различные предметы для осязательного обследования; индивидуальные фланелеграфы; вырезанные изображения и др.

## **Коррекционная направленность занятий лепкой**

---

Систематические занятия лепкой позволяют научить ребенка анализировать сенсорные характеристики предметов, их строение, функциональное назначение, и тем самым сформировать адекватные представления о предметах, подготовить ребенка к успешной деятельности.

Анализ точек зрения ученых на специфику формирования и развития представлений о предметах у детей с нарушениями зрения позволил определить **условия** реализации коррекционной работы:

– накопление необходимого запаса предметных представлений на полисенсорной основе на занятиях лепкой;

– обеспечение преемственности обучения компенсаторным способам познания предметов окружающего мира

с использованием сохранных анализаторов на подгрупповых занятиях лепкой;

– активизация свободного предметно-практического ориентирования в окружающей действительности в условиях компенсаторного взаимодействия зрения и сохранных анализаторов, расширение опыта использования приобретенных навыков в новых условиях в самостоятельной деятельности ребенка.

В ходе занятий с учетом особенностей предметных представлений у детей с нарушениями зрения были определены:

- коррекционные задачи, способствующие формированию представлений о предметах;
- содержание предварительной работы;
- дидактические игры;
- специальные приёмы обучения;
- материалы и оборудование;
- краткое содержание основной части занятия.

Это отражено в таблице 4 «Планирование занятий лепкой для формирования предметных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения».

Рассмотрим некоторые рекомендации по организации и реализации коррекционной работы по формированию предметных представлений у детей с нарушениями зрения на занятиях лепкой.

В старшем дошкольном возрасте уделяется внимание к техническим навыкам: скорости, чёткости, целесообразности действий. Коррекционная работа строится таким образом, что вначале отрабатываются наиболее простые и знакомые детям двигательные навыки, когда они лепят хорошо знакомые им предметы (это могут быть фрукты, овощи). Однако к знакомым движениям предъявляются более высокие требования, например к способам скатывания и раскатывания. Когда дети осваивают



скатывание, если необходимо придать пластилину трубчатую форму. Раскатывание дети осваивают, раскатывая глину и пластилин, разглаживая, выравнивая и расплющивая их в тонкую пластинку. Раскатывают тонкую пластилиновую палочку на гладком пластике продольными движениями с опорой на раздвинутые в стороны пальцы или раскатывают ленты, пластины предметами.

Затем обрабатываются такие достаточно сложные способы, как создание полых форм путем вдавливания пальцем в шарообразной или цилиндрической форме, отгибание краев у расплющенной формы.

Большое количество занятий по лепке в старшей группе посвящено изображению животных, что требует освоения детьми новых способов лепки. Так дети вновь усваивают способ лепки туловища и головы или туловища и ног из одного куска. Использование этого способа требует умения работать со стекой. Дети знакомятся со стеками двух-трех образцов. Они могут использоваться для отрезания лишнего кусочка пластилина, разрезания формы на части на доске или на весу.

В старшей группе дети учатся обрабатывать форму одновременно пальцами и стекой, плотно примазывать детали, выполнять их объемно высоким или углубленным рельефом с помощью стеки.

Часто при изображении мелких деталей, например бородки, гребешка у петуха, дети портят основную форму, так как мелкие детали делаются путем прищипывания или оттягивания от основной формы. Поэтому внимание детей обращается на точность движений, при изображении этих деталей их необходимо учить захватывать пальцами поменьше глины, чтобы не испортить общую форму головы.

Помимо животных и птиц, в старшей группе дети лепят посуду. Лепка посуды осуществляется как способами, усвоенными в средней группе (вдавливания, отгибания, загибания, заворачивания, отворачивания), так и новыми. Например, дети осваивают процесс лепки ручки у кружки, делая ее из согнутого столбика, более тщательно обрабатывая поверхность.

Дети узнают о новом способе лепки кружки путем соединения диска дна и лентообразной стенки – расплющенного цилиндра. В процессе этого действия они учатся делить ком глины, соразмерять части, примазывать одну деталь к другой.

У детей формируются знания о том, что существуют разные способы деления глины, пластилина на части.

1 способ. Откручивание, когда кусок пластилина берётся в обе руки и поворачивается левой кистью руки к себе, а правой – от себя.

2 способ. Отщипывание. когда большим и указательным пальцем прихватывают часть пластилина и отщипывают его на весу. В одной руке пластилин удерживают, второй – отщипывают.

3 способ. Отрезание стеклой, когда кусок пластилина кладут на доску, стеклу берут в правую руку и с нажимом отрезают часть пластилина.

4 способ. Разрезание прочной нитью, когда пластилин кладут на доску, берут в руки нитку, зажимая ее тремя пальцами (большим, указательным и средним) обеих рук, силой натягивают и отрезают кусок пластилина.

5 способ. Формование, когда берут формочку, накладывают на раскатанную или расплющенную пластину, сильно нажимают и отделяют часть пластилина от куска.

Желательно, чтобы дети попробовали все перечисленные способы и могли о них рассказать.

Особое место занимает декоративная лепка, которая увлекает детей возможностью вносить – элементы оформления. Детям нравится ритмично двигать стекой, когда они изображают чешую у рыбы, или украшать хвост петуха длинными полосками из глины, или наносить стекой узоры на кружке.

*Приемы использования осязания в процессе лепки:*

– выполнение действий на основе тактильно-двигательных ощущений (раскатывание глины или пластилина прямыми, круговыми движениями без зрительного контроля);

– активное бимануальное обследование предмета-образца: обведение частей образца пальцем, проведение по ним, определение величины, указание рукой местонахождение частей (со зрительным контролем и без него);

– воспроизведение формы предмета, воспринимаемого на ощупь (без зрительного образца);

– соблюдение определенной последовательности при воспроизведении образца.

Таким образом, занятие лепкой способствует планомерному полисенсорному воспитанию детей с нарушениями зрения, расширяет возможности познания окружающего мира и помогает формированию адекватных представлений о предметах, которые ребенок может самостоятельно использовать в повседневной деятельности.





































#### 4.6. РЕКОМЕНДАЦИИ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ВОСПРИЯТИЮ СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ

Для обогащения словаря детей используется большое количество разнообразного иллюстративно-графического материала. Это настольно-печатные игры, викторины, кроссворды.

Однако в работе с дошкольниками важно максимальное обеспечение речевых контактов с реальным миром. Там, где это можно, следует давать реальные предметы для речевого описания, с тем, чтобы у ребенка было реальное их восприятие, и только затем использовать картины, муляжи, модели и схемы.

Сюжетная картина является важным средством наглядности как в дошкольном, так и в школьном возрасте.

В Новом толково-словообразовательном словаре русского языка Т. Ефремовой дано определение сюжетного изображения: «сюжетное изображение – это изображение каких-либо действий и действующих лиц, связанных определенной ситуацией».

В обучении и воспитании детей дошкольного возраста важную роль играет **процесс восприятия сюжетных изображений**, 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: сложности, известности ребенку, доступности пониманию ребенка.

Для того чтобы воспринимать сюжетное изображение, необходимо узнавать все объекты изображённые 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.

С.Л. Рубинштейн выдвинул положение о зависимости форм восприятия от его содержания. Будет ли ребенок перечислять отдельные предметы, нарисованные на картинке, или он сможет описать или даже истолковать воспринятое как смысловое целое, зависит в значительной мере от содержания воспринимаемого. Существуют, с одной стороны, такие простые жизненные ситуации, понимание которых даже для старших дошкольников оказывается трудным, и дети могут давать лишь простое перечисление предметов.

Воспринимая сюжетные картинки, дошкольники могут успешно определять, что делают люди, которые на них изображены, догадываются, что происходит с людьми, если сюжет картинки не выходит за рамки жизненного опыта ребенка.

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

В процессе работы с дошкольниками по восприятию и интерпретации сюжетных изображений возможно решение ряда задач. Перечислим некоторые из них:

- формирование и закрепление умения детально, последовательно и целостно воспринимать сюжетное изображение;

– автоматизация умения соотносить имеющиеся предметные представления с образами (предметами), изображенными на картине;

– формирование умения устанавливать причинно-следственные связи и отношения при восприятии сюжетного изображения на основе выделения информативных признаков предметов и явлений, изображенных на картине;

– развитие всех компонентов речи ребенка.

Одной из задач на занятиях с использованием сюжетных изображений является **формирование способов восприятия картины** (целостное обведение взором, выделение главного, восприятие по плану, детальное рассматривание отдельных объектов и др.). Для этого важно проводить работу *по формированию у детей знаний об информативных признаках и предметах, раскрывающих сюжет*. Необходимо обучать детей *выделять признаки в сюжетном изображении с установлением логических связей*. Степень осознания содержания сюжетного изображения ребенок передает с помощью монологической и описательной речи.

Речь ребенка станет богаче, если основой для составления связных высказываний является его чувственный и практический опыт. Поэтому в процессе работы над сюжетным изображением **немаловажная роль отводится целенаправленному использованию средств наглядности и дидактического материала, организации действий с ним**.

Важнейшим условием успешности влияния средств наглядности и дидактического материала является их доходчивость для конкретного контингента детей и согласованность с уровнем актуального развития ребенка, выражающие дидактические, вариативные и видоизмененные способы детализации признаков, свойств объектов окружающего мира и способов взаимодействия с ним ребенка.

Обучение детей умениям узнавать предметы по их характерным признакам играет важную роль в процессе формирования самостоятельной ориентировки ребенка в окружающей среде. Чем больше органов чувств участвует в процессе ознакомления с окружающим миром, тем успешнее идет социальное развитие ребенка, тем осознаннее становится его речь.

Исходя из этого, большое внимание необходимо уделять использованию средств наглядности и специальных приемов организации деятельности с дидактическим материалом.

Весьма эффективными с целью формирования дифференцированных представлений об объектах, изображенных на сюжетной картине, и развития речи детей является использование специальных средств наглядности, дидактических пособий, применение элементов ТРИЗ.

На занятиях по восприятию сюжетных изображений детьми дошкольного возраста мы использовали дидактические игры и упражнения, предложенные Л.А. Венгером для сенсорного развития детей, а также пособия Л.П. Григорьевой, В.З. Денискиной, Л.В. Егоровой, Н.С. Костючек, Ю.А. Кулагиным, Е.С. Незнамовой, Л.Б. Осиповой, Л.В. Рудаковой, В.А. Феоктистовой. Перечислим некоторые из дидактических материалов:

- цветные силуэты в соответствии с объектами картины, предназначенные для моделирования сюжетного изображения на фланелеграфе;

- силуэтные изображения в соответствии с изображениями картины;

- перфорированные доски и пособия на штырьках для моделирования пространственных взаимоотношений между объектами сюжетной картины;

- доски с прорезями для моделирования удаленности объектов на картине и формирования представлений о перспективе;

- мелкие предметы в соответствии с содержанием картины для моделирования сюжетной ситуации на плоскости стола;
- натуральные предметы и их детали, соответствующие объектам сюжетного изображения;
- аудиозаписи (звуки быта, природы, животных, города и др.) в соответствии с содержанием сюжетного изображения.

По справедливому мнению Л.В. Занкова, эффективность применения средств наглядности определяется степенью самостоятельности детей в переработке содержащейся в ней информации.

В работе «Сочетание слов учителя и средств наглядности обучения» Л.В. Занков писал: «Показать и назвать учащемуся объект и его свойства еще не значит достигнуть должной связи слова и наглядного образа в голове учащегося. Если ученик вычленяет свойства объекта, на который учитель лишь направляет его внимание, и сам дает ему словесную характеристику, у школьника формируются отчетливые представления об объекте и словесные обозначения свойств оказываются связанными с конкретными образами».

Практика показала, что необходимый педагогический эффект может быть получен лишь в том случае, если педагог владеет методами и приемами использования средств наглядности. В противном случае он не сможет добиться успеха даже при наличии самых прекрасных средств наглядности. В процессе работы с сюжетными изображениями мы предлагаем использовать следующие задания:

- зрительное выделение всех объектов на сюжетном изображении;
- восприятие картины по плану; выделение первого, второго, третьего планов сюжетного изображения;
- детальное рассматривание одного объекта;



– узнавание предметов в различных взаимозависимостях между ними;

– определение взаимоположения объектов на картине и пространственных соотношений между изображёнными объектами;

– моделирование картины игрушками, предметными изображениями, силуэтами, схемами, фишками;

– моделирование удаленности предметов в пространстве на подставках с прорезями (заслоненность) и перфорированных досках;

– «оживление» сюжетного изображения, моделирование картины детьми; нахождение несоответствий;

– установление причинно-следственных связей;

– анализ сюжетного изображения с точки зрения восприятия изображенного различными анализаторами (слухового, тактильного, вкусового и обонятельного): узнавание объектов, изображенных на картине, по информативным признакам на полисенсорной основе; использование приёмов «вхождения» в картину (восприятие с подключением слуховых, тактильных, кинестетических ощущений);

– соотнесение натуральных объектов и их деталей, эталонов цвета, формы, величины, качества поверхности с объектами изображения;

– переводение объектов сюжетного изображения через кальку, по трафарету;

– подбор идентичного объекта: наложи, положи рядом;

– составление рассказов.

Использование этих заданий предполагает решение задач на зрительное восприятие с помощью практических действий.

Набор дидактического материала может быть ориентирован на уточнение конкретизации образов предметного мира, на

упражнение в предметно-практическом исполнении различных действий и обретение опыта общения через ролевые ситуации.

Дети дошкольного возраста любят расставлять объекты в соответствии с заданными условиями. Например, разложить овощи (натуральные предметы, муляжи) точно так же, как они расположены на картине. С этой же целью можно использовать силуэтные изображения объектов картины для выкладывания на фланелеграфе, силуэты на штырьках для моделирования картины на перфорированной доске и др.

Для формирования полноценных образов предметного мира используются игры, в которых дети упражняются в систематизации знаний во внешнем облике предмета и его функциональном назначении. При этом в процесс знакомства с предметом или объектом включаются по возможности все сенсорные ориентации.

В дидактических играх, как ни в каких других обучающих ситуациях, можно научить детей способам обследования предметов и их изображений, различения, узнавания и сравнения.

Таковы игры «Подбери такой же, как на картине», «Найди такого же цвета, как на картине», «Узнай по вкусу тот предмет, который изображен на картине» и другие, в которых дети не только учатся анализировать признаки, но и дифференцировать объекты по сходству и различию, а это способствует обогащению словаря ребенка, формированию семантической стороны речи.

В практике речевого развития для расширения и обогащения словаря детей получила популярность методика тренировки детской смекалки по заданиям типа «Укажи признак (зеленый цвет, который предъясняется по принципу: найди такой цвет), а далее следует задание назвать его». В другом задании дети по звуковому сигналу находят на иллюстрации объекты, издающие подобные звуки (вода ветер, дождь, шум машин, шарканье ног, шелест листьев, крики птиц, животных и др.). В других играх у детей формируется умение различать звуки по

тембру (по голосам узнают птиц, животных; по высоте звуков – большой, маленький). Необходимо, чтобы у детей было как можно больше представлений о звучащем мире.

Приведем пример. В процессе восприятия и интерпретации сюжетной картины «Скотный двор» привносятся дидактические и игровые действия, позволяющие детям ориентироваться на слух, зрение, осязание и обоняние. Для этого к данному комплексу подбираются записи реальных звуков (мычание коров, ржание лошади, крик петуха, кряканье уток и др.). Для понимания функционального назначения животных подбираются предметы, производство которых связано с этими животными: молочные продукты, яйца, шерсть, пух, мясные изделия.

Неплохо в этой тематике учить детей отличать предметы на осязание (мягкая шерсть, тонкий пух, теплая шубка, вязкое масло и др.).

Таким образом, развитие восприятия и интерпретации сюжетных изображений проводится не изолированно, а в процессе всей познавательной деятельности, включая все виды восприятия (зрительное, слуховое, осязательное). Это способствует:

- взаимодействию сенсорных функций, обогащению представлений, активизации мыслительных операций, способствующих формированию и развитию аналитико-синтетического визуального мышления в процессе познания и действий с предметами;

- расширению специальных знаний о предметах и явлениях окружающего мира;

- развитию речи как основного средства передачи содержания воспринятого.

В процессе предварительной работы по подготовке к восприятию сюжетного изображения в процессе непосредственно образовательной, самостоятельной деятельности или для деятельности родителей с ребенком вместе дома можно предложить следующее (на примере картины «Сбор урожая»):

- обследование яблока при помощи всех органов чувств: определение формы, цвета, качества поверхности, запаха, вкуса;
- лепка яблока в разрезе (половина или четверть);
- разучивание стихотворений про яблоки и яблоню;
- дидактические игры «Что сначала, что потом?» (серию карточек «Как появляется яблоко?»), «Найди отличия» (между разными сортами яблок);
- пальчиковая гимнастика «Яблочко»;
- рассматривание и обследование коллекции коры деревьев: берёзы, сосны, яблони;
- рассматривание и обследование объектов гербария (листья, веточки берёзы, дуба, яблони);
- тактильные упражнения для ног «Пройди по дорожкам» (земля – трава);
- игра «Море волнуется раз...» с целью изображения различных поз человека;
- прослушивание фонограмм: «Стук падающих яблок», «Ветер в вершинах гор».

В специально отведенном в групповом помещении месте целесообразно разместить наборы силуэтных и контурных изображений объектов в соответствии с содержанием каждой картины; разрезные картинки (предметные и сюжетные); различные материалы, максимально отражающие осязательные признаки объектов картины и др. Вниманию детей можно предложить дидактические игры, способствующие обогащению и систематизации представлений детей об объектах сюжетного изображения: «Четвертый лишний», «Найди сходства», «Что сначала, что потом?», «Найди отличия», «Части целого» и др.

В книжном и театральном уголках можно разместить плоскостные фигурки для моделирования картины на фланелеграфе, фигурки на штырьках для моделирования сюжета картины на перфорированной доске, мелкие игрушки для обыгрывания сюжета.

## СЛОВНИК

**Абилитация** – это система лечебно-профилактических мер, направленных на создание условий для формирования, развития и тренировки рефлекторных, сенсорных, двигательных, психоэмоциональных реакций ребенка в соответствии с возрастом средствами медицины (медикаментозное, физиотерапевтическое лечение, массаж, протезирование и т.д.).

**Абсолютная слепота** (тотальная) – полное отсутствие зрительных ощущений.

**Адаптация** – процесс приспособления строения и функций организма, регуляции или другой биологической системы изменившимся условиям существования.

**Адаптация глаза** – изменение световой чувствительности глаза при изменении освещенности.

**Азбука Брайля** – алфавит, созданный незрячим французским тифлопедагогом Луи Брайлем (1809–1852) в 1837 г. В этом алфавите каждая буква представлена в виде определенного набора выпуклых точек. Во время чтения слепые нащупывают их кончиками пальцев. Это основной метод чтения, используемый слепыми и слабовидящими людьми сегодня.

**Аккомодационный аппарат** – структурно-функциональное образование, состоящее из хрусталика, цилиарной мышцы и цинновой связки и обеспечивающий на основе ретинального рефлекса самонастройку глаза на четкое восприятие.

**Аккомодация** – способность глаза к рефлекторной перефокусировке оптической системы применительно к меняющимся расстояниям до объекта зрительной фиксации. Процесс

приспособления глаза к ясному видению предметов на различных расстояниях.

**Аккомодация абсолютная** – аккомодация одного глаза при изменении освещенности.

**Акт видения** – сложный многоэтапный нейрофизиологический процесс, обеспечивающий получение зрительной информации.

**Алгоритм рассматривания** – рациональный способ получения зрительной информации, предполагающий планомерное обследование внешнего облика объекта, обеспечивающий целостность и детальность восприятия, объективность чувственного отражения. А.р., основанный на единстве зрительной и осязательной сенсорно-перцептивной деятельности и мыслительной деятельности детей с нарушением зрения, выступает для них компенсаторным способом чувственного познания предметного мира.

**Альбинизм** – врожденная аномалия, характеризующаяся полным или частичным (в коже, волосах, оболочках глаза) отсутствием пигмента.

**Амблиопия** – понижение зрения, обусловленное функциональными расстройствами зрительного анализатора.

**Аметропия** – аномальная клиническая рефракция.

**Амовроз** – полная слепота.

**Амплитуда движения** – величина пути перемещения частей тела.

**Анализатор** – нервный аппарат, выполняющий функцию приема, анализа и синтеза раздражителей, исходящих из внешней среды и самого организма.

**Анамнез** – подробные сведения об условиях возникновения и протекания болезни, об истории развития ребенка на всех этапах его жизни. А. подразделяется по содержанию на медицинский, психолого-педагогический, социально-психологический.

**Анизометропия** – неодинаковая рефракция обоих глаз.

**Аниридия** – отсутствие радужной оболочки.

**Аномальное развитие** – значительное отклонение от условно-возрастных норм физического и психического развития, вызванное серьезными врожденными или приобретенными дефектами и обуславливающее необходимость специальных условий воспитания, обучения, жизнедеятельности.

**Анофтальмия** – отсутствие одного или обоих глаз.

**Антиципация** – свойство восприятия, обеспечивающее опережающее опознание объекта до того, как он будет воспринят, т.е. опережающее опознание, основанное на способности принимать решение об объекте с определенным пространственно-временным упреждением. У детей раннего возраста имеются врожденные механизмы антиципации.

**Апперцепция** – зависимость восприятия от прошлого индивидуального опыта, от общего содержания психической деятельности, а также от интересов, привычек, внимания и т.п.

**Астения** – нервно-психическая слабость, проявляющаяся в повышенной утомляемости и истощаемости, сниженном пороге восприятия, неустойчивости настроения, нарушениях сна, аппетита и др. Возникает в результате различных заболеваний, при умственных и физических перегрузках, длительных отрицательных переживаниях и конфликтах, а также функциональной или органической неполноценности мозга (церебрастения).

**Астенопия** – утомляемость глаз при продолжительной работе на близком расстоянии. Различают аккомодационную и мышечную формы.

**Астигматизм глаза** – сочетание в одном глазу разных степеней рефракций одного вида. А. чаще всего обусловлен неправильностью кривизны средней части роговицы. Проявляется в искажении зрения из-за различий в преломляющей силе в разных частях роговицы.

**Атрофия зрительного нерва** – дегенерация волокон зрительного нерва.

**Афакия** – отсутствие хрусталика.

**Ахромазия** – тяжелая форма расстройства цветового зрения, которая характеризуется полной потерей способности различать цвета.

**Ахроматическое зрение** – восприятие белого, серого и черного (всего около 200–300 оттенков).

**Бельмо** – интенсивно белый рубец роговицы, занимающий всю роговицу или часть ее.

**Бинокулярное зрение** – сложный динамический стереотип, зрение двумя глазами с соединением одновременно полученных двух изображений в один зрительный образ. Под нормальным бинокулярным зрением понимают совместную работу сенсорных и моторных систем правого и левого глаза, которая обеспечивает одновременную ориентацию обеих зрительных осей на объект фиксации, формирует пару сходных монокулярных изображений этого объекта в центральных ямках на сетчатке парных глаз, способствует слиянию их в единый зрительный образ.

**Блефарит** – воспаление краев век.

**Ближайшая точка ясного видения** – точка, находящаяся на минимальном расстоянии от глаза, с которого последний, аккомодируя, может отчетливо различать какой-либо предмет. При расположении рассматриваемого предмета ближе 5 м происходит аккомодация в соответствии с расстоянием до него.

**Близорукость** – см. Миопия.

**Болезни глаз** – результат патологических изменений в различных частях глаза вследствие нарушения деятельности как самого глаза, так и других органов.



**Веки** – наружный отдел защитного и придаточного аппарата глаза: две складки кожи, закрывающие при смыкании глазное яблоко.

**Внимание** – форма организации психической деятельности, обеспечивающая выделение в сознании одних объектов отражения при одновременном отвлечении от других объектов.

**Внутриглазное давление** – давление жидкости внутри глаза, обеспечивающее сохранность формы глазного яблока, создает условия для кровообращения во внутриглазных сосудах.

**Восприятие** – субъективное отражение объективной действительности, совершающееся и развивающееся при взаимодействии субъекта с окружающим миром в ходе познавательной деятельности, общения, игры и т.д.

**Врожденная глаукома** – болезнь новорожденных, характеризующаяся недоразвитием или аномалиями дренажных канальцев глаза. Характерным признаком заболевания является растяжение оболочек глаза. Может развиваться во внутриутробном периоде или быть наследственной.

**Вторичная глаукома** – нарушение гидродинамики глаза как следствие первичных заболеваний глаз (воспаление сосудистой оболочки, смещение хрусталика и др.).

**Гемералопия** (куриная слепота) – резкое ухудшение зрения при слабом освещении.

**Гемианопсия** – нарушение полей зрения обоих глаз при поражении зрительных путей в области хиазмы или зрительного тракта.

**Гигиена зрения** – система мер, обеспечивающая оптимальные условия для деятельности глаз, способствующая их нормальному развитию, функционированию, повышению общей и зрительной работоспособности, препятствующая утомлению глаз и связанным с ним расстройствам зрения. Г.з. базируется

на данных психофизиологии зрения, клинической офтальмологии, общей гигиены, светотехники и других наук.

**Гидрофтальм** – увеличение глазного яблока при повышении внутриглазного давления.

**Гиперактивность** – чрезмерная активность, слабый контроль побуждений.

**Гиперметропия** – вариант аномалии клинической рефракции, слабая клиническая рефракция, при которой параллельные световые лучи, преломившись, образуют фокус за сетчаткой. Гиперметропия может быть разной степени.

**Глаз** – орган периферического восприятия световых раздражений.

**Глазное дно** – внутренняя поверхность глазного яблока, видимая при офтальмоскопии.

**Глазное яблоко** – материальный субстрат периферического отдела зрительного анализатора, входящий в состав органа зрения и обеспечивающий жизнь и функционирование сетчатой оболочки. Различают стенки и содержимое глазного яблока. Стенки состоят из трех оболочек: наружной (фиброзной), сосудистого тракта, сетчатки. Содержимое представлено влагой передней и задней камеры, хрусталиком и стекловидным телом.

**Глазодвигательный аппарат** – моторный аппарат, обеспечивающий подвижность глазного яблока и бинокулярного видения.

**Глазомер** – способность глаз без непосредственных измерений определять и сравнивать пространственные величины, воспринимать форму, удаленность, размеры и движение предметов.

**Глаукома** – хроническое заболевание глаз, характеризующееся повышением ВГД с развитием атрофических

изменений в сетчатке и диске зрительного нерва, обуславливающих снижение зрения.

**Глаукома детская** – приобретенная в возрасте 3–7 лет глаукома, которая отличается от врожденной меньшим и более медленным растяжением капсулы глаза с сохранением прозрачности роговицы.

**Глубинное зрение** (глубинный глазомер) – способность различить удаленность наблюдаемых предметов, их взаимное расположение в разных направлениях по отношению друг к другу.

**Глубинное зрение** (глубинный глазомер) – способность различить удаленность наблюдаемых предметов, их взаимное расположение в разных направлениях по отношению друг к другу.

**Границы поля зрения** – величина поля зрения (монокулярного и бинокулярного).

**Дальнозоркость** – см. Гиперметропия.

**Дальтонизм** – расстройство цветоощущения по типу протанопии, иногда обозначение всех видов цветовой слепоты.

**Двигательная активность** – удовлетворенная потребность организма в движении.

**Движение руки у лица** – самое низкое периферическое зрение (предметное отсутствует), которое характеризуется остротой зрения 0,001.

**Дегенерация желтого пятна** – повреждение и разрушение желтого пятна.

**Дезадаптация** – полярный адаптации и, по существу, деструктивный процесс, в ходе которого развитие психических процессов и поведения индивида приводит не к разрешению проблемных ситуаций в его жизни и деятельности, а к усугублению трудностей существования и неприятных переживаний, их вызывающих. Д. характеризуется поломкой, нарушением

сформировавшихся адаптационных механизмов вследствие, например, изменений социальной ситуации индивида или возникших нарушений здоровья.

**Декомпенсация** – утрата, распад, регресс достигнутого ранее компенсаторного эффекта под влиянием патогенных факторов; недостаточность механизмов восстановления функциональных нарушений и структурных дефектов организма.

**Депривация** – психическое состояние человека, возникающее в результате длительного ограничения в удовлетворении в достаточной мере потребностей, необходимых для полноценной жизни и развития. Следствием депривации в детском возрасте являются выраженные отклонения в эмоциональном, интеллектуальном, социальном развитии.

**Дети с крайне тяжелыми нарушениями зрения** – дети с абсолютной слепотой, светоощущением и дети с практической слепотой.

**Дети с функциональными расстройствами зрения** – дети, имеющие неглубокие нарушения зрения в виде аметропии, полностью не корригируемой очками, амблиопии и (или) косоглазия. Эти нарушения проявляются в период раннего или дошкольного детства. Данные расстройства зрения не вызывают грубых вторичных нарушений в зрительном восприятии.

**Дети слабовидящие** – дети, имеющие выраженные нарушения в функционировании зрительного анализатора. Острота зрения на лучшем глазу с использованием обычных средств коррекции от 0,05 до 0,4, часто сочетание с нарушениями периферического или (и) цветового зрения. Слабовидящие регулярно и систематически используют оптический анализатор для таких зрительных работ, как чтение, письмо и некоторых других, но только в особо благоприятных условиях. Зрительное восприятие слабовидящих детей имеет выраженные особенности развития и протекания.

**Дети-инвалиды** – дети, имеющие значительные ограничения в жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации вследствие нарушения развития и роста ребенка. Слабо развиты способности к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, общению, трудовой деятельности в будущем.

**Дефект** – физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития ребенка, подтвержденный психолого-медико-педагогической комиссией в отношении ребенка и медико-социальной экспертной комиссией в отношении взрослого.

**Дефект зрения** – количественная и качественная характеристика нарушенного зрения на фоне органических повреждений (в том числе смешанных) структур зрительного анализатора.

**Дефицит внимания** – неспособность удерживать внимание на чем-либо, что необходимо усвоить в течение определенного отрезка времени.

**Диагноз** – краткое врачебное заключение о характере и сущности заболевания.

**Дивергенция глаз** – движения (произвольные или рефлекторные) глаз в обратных друг от друга направлениях. Расхождение зрительных осей.

**Дистрофия** – патологическое состояние, характеризующее различные проявления расстройства питания.

**Дифференциальный подход** (пед.) – организация и осуществление процессов воспитания и обучения детей в соответствии с принципом учета возрастных и типологических особенностей развития, обусловленных влиянием на его ход эндогенных или экзогенных факторов или их совокупностью.

**Дихромазия** – частичная цветовая слепота.

**Дневное зрение** (фотопическое) – зрение, осуществляемое колбочковым аппаратом глаза при большой интенсивности

освещения. Оно характеризуется высокой остротой зрения и хорошим восприятием цвета.

**Естественная освещенность** – плотность потока света, создаваемого солнечным и небесным излучением, поступающего в помещение через застекленную площадь окон.

**Желтое пятно** – участок сетчатки (снаружи от соска зрительного нерва), в центре которого располагается центральная ямка.

**Заболевания век** – нозологическая группа патологий органа зрения, включающая в себя аномалии развития, дистрофию, новообразования и воспаления, патологию положения век. З.в. могут быть симптомами местных болезней, а также являться следствием нарушений других органов и тканей.

**Заболевания зрительного нерва** – нозологическая группа патологий в виде аномалий развития, опухолей, дистрофий (атрофии), воспалений и нарушения кровообращения нервных волокон.

**Заболевания конъюнктивы** – нозологическая группа патологий органа зрения, включающая в себя дистрофию и новообразования, повреждения и воспаления, крайне редко аномалии развития конъюнктивы.

**Заболевания роговицы** – нозологическая группа патологий наружной фиброзной оболочки глазного яблока в виде дистрофий, воспалений, врожденных патологий (изменение величины роговицы, нарушение сферичности). Последствия З.р. часто выражаются в виде стойкого снижения зрения и слепоты из-за нарушения прозрачности.

**Заболевания сетчатки** – нозологическая группа патологий внутренней оболочки глаза в виде дистрофий, воспалений, повреждений, патологических изменений сосудов и тканей сетчатки, нарушений кровообращения, реже – в виде новообразований и крайне редко в виде аномалий развития. Болевых

ощущений при патологии сетчатки не бывает, так как в ней отсутствуют чувствительные рецепторы.

**Заболевания склеры** – нозологическая группа патологий наружной фиброзной оболочки глазного яблока, включающая либо повреждения, либо воспаления. Реже встречаются врожденные аномалии, дегенерации, опухоли склеры.

**Заболевания слезных желез** – нозологическая группа патологий органа зрения, которая представлена прежде всего воспалениями, повреждениями и их последствиями, реже аномалиями развития и новообразованиями.

**Заболевания сосудистого тракта (uveального)** – нозологическая группа патологий радужки, цилиарного тела, хориоидеи в виде воспалений, повреждений, дистрофий, новообразований, врожденных аномалий.

**Заболевания стекловидного тела** – нозологическая группа патологий в виде аномалий развития, повреждений и дистрофий прозрачной студнеобразной массы (живого геля). Основные клинические проявления – помутнение и снижение остроты зрения.

**Заболевания хрусталика** – нозологическая группа патологий хрусталика в виде аномалий развития, дистрофий и повреждений. Отсутствие сосудов и нервов исключает возможность воспалений и новообразований. Клинически патология проявляется его помутнением, изменением формы, величины и положения.

**Задержка психического развития (ЗПР)** – временное отставание развития психики в целом или отдельных ее функций; нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных игровых интересов. При ЗПР дети не могут включаться в школьную деятельность, воспринимать школьные задания и выполнять их. Они ведут себя

в классе так же, как в обстановке игры в группе детского сада или в семье.

**Закаливание** – комплекс воздействий, направленных на улучшение приспособляемости организма к резким изменениям метеорологических факторов.

**Здоровье** – состояние полного физического, психического и социального благополучия. Более упрощенное понимание здоровья – состояние организма человека, при котором функции всех его органов и систем уравновешены с внешней средой и отсутствуют какие-либо болезненные изменения.

**Здоровье нравственное** – комплекс характеристик мотивационной и информативной сферы жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе.

**Здоровье психическое** – состояние психической сферы, основу которого составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее активную психическую реакцию. Такое состояние обусловлено как биологическими, так и социальными потребностями, а также возможностями их удовлетворения.

**Здоровье соматическое** – текущее состояние органов и систем организма человека, основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития.

**Здоровье физическое** – уровень роста и развитие организма и систем организма, основу которых составляют морфологические и физиологические резервы, обеспечивающие адаптационные реакции.

**Зрачок** – отверстие в центре радужки с едва заметным смещением внутрь и книзу.

**Зрение** – интегральное свойство зрительной системы, обеспечивающей преобразование энергии света, излученного и отраженного различными объектами.



**Зрительная информация** – информация об объекте, содержащаяся в зрительном образе.

**Зрительная работоспособность** – один из показателей функциональной способности зрительного анализатора. Способность продолжительно и результативно решать зрительные задачи без наступления быстрого утомления.

**Зрительная сенсорная нагрузка** – рабочая психическая нагрузка, предъявляющая требования к психическим функциям человека в связи с характером работы, заключающаяся в приеме и переработке зрительной информации.

**Зрительная система** (псих.) – сенсорная система, интегрирующая и преобразующая сигналы любой модальности. В любом акте зрительного восприятия можно обнаружить сложнейший полимодальный механизм.

**Зрительно-двигательная координация** – двигательная координация, для осуществления которой необходимо участие, помимо проприоцептивной, также и зрительной информации. Можно говорить о З.-д.к. в системе «глаз-рука» и в системе «глаз-нога». Проприоцептивная информация поступает от движений и действий. Зрительная информация поступает от зрительной системы. Основными оценочными критериями развитости З.-д.к. выступают точность, скорость, результативность, ритмичность, мышечная выносливость в выполнении разных видов предметно-практической и ориентировочно-исследовательской деятельности; в графических работах также – владение формообразующими движениями, характер пространственных взаимоотношений элементов изображений, техническое исполнение: наклон вертикальной оси, двойные линии, прерывистые линии, проявление дрожания и др.

**Зрительно-двигательная система** – единая функциональная система, обеспечивающая регуляцию произвольных движений на

основе интегративной деятельности сенсорно-моторных компонентов зрения и двигательного анализатора.

**Зрительное отражение действительности** – сложный процесс, в котором взаимодействуют сенсорные и двигательные компоненты зрительной системы, обеспечивающие динамичность, целостность, одновременность и дистантность восприятия предметов, процессов и явлений.

**Зрительные нагрузки** – система коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на повышение зрительных функций амблиопичного глаза. Одна часть их используется для повышения остроты зрения, другая – для зрительной гимнастики.

**Зрительные функции** – функциональная составляющая зрительного анализатора, обеспечивающая разностороннее зрительное восприятие.

**Зрительный анализатор** – структурно-функциональное образование, состоящее из рецепторной части (сетчатки), проводящих путей (зрительных нервов, хиазмы, зрительных трактов), зрительных центров (подкорковых и корковых). В сетчатке происходит возбуждение (рецепция) и частичная обработка получаемой зрительной информации. Далее по проводящим путям первого порядка возбуждение передается в центры. В подкорковых центрах продолжается анализ информации, а после передачи возбуждения по проводящим путям второго порядка завершается осмыслением зрительной информации в корковых центрах во взаимосвязи с другими отделами коры больших полушарий.

**Зрительный нерв** – участок зрительных путей от соска зрительного нерва до хиазмы.

**Индивидуальное коррекционное занятие** – организационная форма коррекционной работы, отражающая индивидуальный подход в обучении. И.к.з. по развитию зрительного восприятия актуальны для детей с выраженными особенностями

этого процесса на фоне нарушения зрения либо на фоне сочетания нарушения зрения и значительной задержки психоречевого развития, что не позволяет им работать в общем темпе и ритме с другими детьми. Эта форма коррекционной работы должна постепенно замещаться другими формами: чтобы сенсорно-перцептивная деятельность ребенка постепенно включалась в подгрупповые и фронтальные виды работ.

**Индивидуальный подход** (пед.) – организация и осуществление воспитания и обучения ребенка, посещающего образовательное учреждение в соответствии с его личностными потребностями. И. п. в педагогической коррекции реализуется через создание коррекционно-развивающей среды, удовлетворяющей личностные потребности ребенка со значительно выраженными особыми образовательными потребностями. Основной И. п. в коррекционном процессе выступает непосредственное взаимодействие и сотрудничество педагога и ребенка.

**Иннервация глаз** – наличие нервов, обеспечивающих доставку возбуждения к зрительным центрам (афферентные) и доставку нервных импульсов к периферии (эфферентные).

**Интеграция** – в широком смысле этого слова понимается как изменение жизнедеятельности окружающих людей, осуществление вкладов и их принятие окружающими и тем самым утверждение своего инобытия в других людях, становление всеобщего. В системе образования интеграция означает возможность минимально ограничивающей альтернативы (т. е. выбора) для лиц со специальными образовательными потребностями: получение образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении или с равными возможностями в образовательном учреждении общего назначения (дошкольное образовательное учреждение, школа и пр.). Интеграция основывается на концепции «нормализации» (Nirje, 1976), в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей

с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

**Интенсивность освещения** – пространственная плотность светового потока, сила света.

**Интерес** – особое внимание к чему-нибудь, желание вникнуть в суть, узнать, понять.

**Иридоциклит** – воспаление радужной оболочки и цилиарного тела.

**Ирит** – воспаление радужной оболочки глаза.

**Искусственная освещенность** – световой поток, создаваемый искусственными источниками света. В учебных помещениях является дополнительным к естественному освещению. Измеряется при отсутствии дневного света.

**Катаракта** – помутнение хрусталика.

**Качество освещенности** – достаточность уровня освещенности или яркости фона, равномерность распределения яркости в поле зрения, отсутствие слепящего действия от источников света, отсутствие резких и глубоких теней, спектральный состав света приближен к спектру дневного света.

**Колбочки** – вид рецепторов, основная масса которых сконцентрирована в области желтого пятна, прежде всего в его центральной части. Обеспечивающие остроту зрения и цветоощущение.

**Колобома** – общее название врожденных, реже приобретенных, дефектов тканей глаза (радужки, сосудистой оболочки, сетчатки, диска зрительного нерва, хрусталика).

**Комбинированное освещение** – сочетание общего освещения с местным. Используется там, где общее и местное освещение в отдельности не могут обеспечить достаточной освещенности рабочих поверхностей и надлежащего качества освещения.

**Компенсаторные процессы** – совокупность реакций организма на повреждение. Выражаются такие процессы в возмещении нарушенной функции организма деятельностью неповрежденных систем, отдельных органов или их составных частей.

**Компенсация** – сложный многообразный процесс перестройки функций организма при нарушениях или утрате каких-либо функций вследствие перенесенных заболеваний или травматических повреждений; процесс, направленный на исправление нарушений развития на основе замещения, формирования иных способов действий. Компенсация – замещение или перестройка нарушенных или недоразвитых функций организма. Это сложный, многообразный процесс приспособляемости организма вследствие врожденных или приобретенных отклонений. Задача специального организованного обучения и воспитания детей с нарушениями психического развития заключается в том, чтобы найти эффективные пути компенсации нарушенных функций. Компенсация внутрисистемная осуществляется за счет сохраненных нервных элементов пострадавших структур. Компенсация межсистемная осуществляется путем перестройки функционирования системы и включения в работу новых элементов из других структур за счет выполнения не свойственных им ранее функций. Чаще всего наблюдаются оба типа компенсации функций. А. Адлер подчеркивал роль социального фактора. Л.С. Выготский обосновал понимание компенсации как синтеза биологического и социального факторов. В процессы компенсации включаются и биологические, и социальные факторы.

**Конвергенция глаз** – сведение зрительных осей таким образом, чтобы они перекрестились на фокусируемой точке; моторный механизм бинокулярного зрения. Чем ближе объект, тем больше угол конвергенции.

**Константность восприятия** – постоянство образа воспринимаемого предмета, сохраняемое, несмотря на изменение

физических характеристик, при которых воспринимается предмет (удаленность, освещенность, угол зрения). К.в. ярко проявляется в зрительном восприятии величины, формы и цвета предметов. К. размера – тенденция воспринимать размер объекта постоянным независимо от расстояния до него. Зависит от отношения между сетчатым изображением и кажущейся удаленностью объекта. К. формы – тенденция правильно воспринимать форму, даже если объект повернут так, что его сетчатое изображение отличается от действительной формы. Зависит от отношения между сетчаточным изображением и видимой плоскостью объекта. К. яркости – тенденция воспринимать яркость объекта постоянной, несмотря на большие изменения в освещенности. Зависит главным образом от постоянного соотношения интенсивности света, отражаемого от объекта, и окружающей его среды.

**Контролирующая и регулирующая функции зрительной деятельности** – функции, обеспечивающие успешность ориентировочных, практических действий (бытовых, орудийных, графических и др.), способствующие регуляции поведения.

**Контур** – линия, отделяющая часть перцептивного поля от соседней части. Воспринимается как принадлежащая фигуре и придающая ей форму. Тем не менее контур и фигура не идентичны. Один и тот же физический К. выглядит совершенно по-разному в двух разных фигурах.

**Конъюнктива** – соединительнотканная оболочка, выстилающая переднюю поверхность глазного яблока вплоть до роговицы и заднюю поверхность век.

**Конъюнктивит** – воспаление конъюнктивы.

**Координация движений** – согласованность движений частей тела.

**Координация рук** – ритмичность движений, способность синхронно переключаться на новое положение рук; точность,

дифференцированность движений пальцев, способность переключения с одного движения на другое.

**Коррекционно-воспитательная работа** – система комплексных мер педагогического воздействия на различные особенности аномального развития личности в целом, поскольку всякий дефект отрицательно влияет не на отдельную функцию, а снижает социальную полноценность ребенка во всех ее проявлениях.

**Коррекционно-развивающая среда** – фактор развития ребенка, среда, учитывающая и отражающая особые образовательные потребности, решающая задачи компенсации и коррекции и обеспечивающая социализацию детей с отклонениями в развитии.

**Коррекционные занятия** – организационная форма педагогической коррекции дошкольников с нарушениями в развитии, обеспечивающая приобщение детей с особыми образовательными потребностями к познавательной деятельности и учению. Содержание и методы, структурное построение, предметно-пространственная организация К.з. отражают особые образовательные потребности детей с нарушением зрения, которые в полной мере не могут быть удовлетворены другими организационными формами педагогической коррекции, например в игре.

**Коррекционные игры** – игры, цель, содержание и атрибутика которых направлены на активизацию тех сфер личностного развития ребенка с нарушениями в развитии, которые требуют педагогической коррекции, а также способствуют профилактике появления вторичных отклонений.

**Коррекция** – это система педагогических средств, направленных на исправление или ослабление недостатков физического и психического развития детей. Она строится на основе использования компенсаторных возможностей ребенка.

**Коррекция и развитие зрительного восприятия** – система специальных тифлопедагогических мероприятий, направленных на преодоление недостатков развития и совершенствование психического процесса отражения в сознании ребенка с нарушением зрения предметов и явлений материального мира в совокупности их различных частей и свойств в виде зрительных образов.

**Коррекция педагогическая** – частичное или полное исправление недостатков психического и физического развития, профилактика вторичных нарушений у детей с помощью специальной системы педагогических приемов и мероприятий.

**Косоглазие** – отклонение зрительной линии одного из глаз от совместной точки фиксации. При содружественном косоглазии косящий глаз следует за движением другого глаза, но между их зрительными осями остается расхождение, величина которого постоянна (у детей чаще встречается именно эта форма косоглазия). Часто в косящем глазу наблюдается снижение остроты зрения.

**Коэффициент естественной освещенности** – отношение освещенности в данной точке внутри помещения к одновременной горизонтальной освещенности под открытым небом.

**Культурно-гигиенические навыки** – автоматизированные действия самообслуживания, подконтрольные сознанию и выработанные путем многократно повторяемых действий.

**Лечебно-восстановительная работа** – система лечения косоглазия и амблиопии с конечной целью восстановления бинокулярного зрения.

**Люкс** (лк) – освещенность, создаваемая световым потоком в 1 люмен на поверхности в 1 м<sup>2</sup>.

**Манипуляции с предметами** – простые действия с предметами без учета их функционального назначения. Это действия типа постукивания, потряхивания, ощупывания и др. Овладение



манипулятивными действиями лежит в основе становления зрительного восприятия.

**Медицинская реабилитация детей с нарушениями зрения** – система медицинских мер, включающая в себя восстановительное лечение, оптическую коррекцию, восстановление нарушенной функции или ее компенсацию.

**Межполушарное взаимодействие** – особый механизм объединения левого и правого полушарий мозга в единую интегративную целостную систему, формирующийся в онтогенезе.

**Местное освещение** – освещение только определенной поверхности.

**Минимальная мозговая дисфункция** – небольшая врожденная неравномерность развития отдельных мозговых функций, не затрагивающая интеллекта и умственных способностей.

**Миопия** – болезнь, существующая в двух формах: 1) вариант аномалии клинической рефракции, сильная клиническая рефракция, при которой главный фокус и, соответственно, изображение предмета, лежащего на расстоянии 5 м или дальше, находятся перед сетчаткой; 2) патологические изменения структур глаза, ведущие к тяжелым необратимым нарушениям зрения. М. может быть разной степени: слабой, средней, высокой.

**Модальность** – ведущий канал восприятия (аудиальный, визуальный, кинестетический).

**Монокулярное альтернирующее зрение** – попеременное зрение двумя глазами.

**Монокулярное зрение** – зрение одним глазом в условиях дисбинокулярности или одноглазья.

**Монокулярные признаки удаленности** – признаки, обеспечивающие впечатление глубины при монокулярном зрении. Включают перекрытие, относительный размер, относительную

высоту, относительную яркость, относительное движение, линейную перспективу, соотношение света и тени.

**Монолатеральное косоглазие** – право- или левостороннее косоглазие, когда косит один глаз.

**Мотивационный механизм зрительного восприятия** – фактор индивидуального развития мотивов зрительной перцепции в органическом, гностическом, этическом и эстетическом направлениях. М.м.з. в. определяет селективность и напряженность восприятия

**Моторика** – двигательная активность.

**Мышцы аккомодационные** – гладкие мышечные волокна ресничного тела, обеспечивающие натяжение или ослабление цинновых связок и вследствие этого изменение кривизны хрусталика глаза.

**Нарушения вторичные, системные** – обратимые изменения процесса развития психических функций, непосредственно связанных с первично нарушенной функцией.

**Нарушения первичные, ядерные** – малообратимые изменения в параметрах работы той или иной функции, вызванные непосредственным воздействием патогенного фактора.

**Нарушения третичные** – нарушения разных сторон психики, не имеющие непосредственных связей с первично поврежденной функцией.

**Нарушенное зрение** – неспособность зрительной системы приспособиться к интенсивному акту видения.

**Неврит зрительного нерва** – воспаление зрительного нерва.

**Нистагм аномальный** – спонтанные колебательные движения глазных яблок, вызванные центральными или местными причинами. Нистагм по направлению может быть горизонтальным, вертикальным и вращательным, по виду – маятникообразным, толчкообразным и смешанным. Местные причины

возникновения н.а. различные изменения глаз врожденного или приобретенного (в раннем детстве) характера, приводящие к низкому зрению и нарушению макулярной фиксации. Общие причины – поражения различного происхождения таких участков головного мозга, как варалиев мост, мозжечок, гипофиз, продолговатый мозг и др.

**Ночное зрение** (скотопическое) – способность зрительно-го восприятия, которая осуществляется палочками при пороговой и надпороговой освещенности. Н. з. сводится только к ощущению света.

**Образы** – субъективные феномены, возникающие в результате предметно-практической, сенсорно-перцептивной и мыслительной деятельности, в которых одновременно представлены основные перцептивные категории (пространство, время, движение, цвет, форма, фактура и тд.). Важнейшей функцией О. является регуляция деятельности. Чтобы выполнять свою функцию, это отражение должно быть объективно верным.

**Общая световая обстановка** – освещенность помещения, включающая световой поток от естественного и искусственного освещения и отражательный световой поток от цветовой характеристики панелей помещения (потолок, стены, пол) и учебной мебели.

**Общее освещение** – распределение света по всему помещению.

**Объем аккомодации** – то количество диоптрий, на которое глаз может увеличивать свою преломляющую силу.

**Объем восприятия** – максимальное количество объектов или предметов, которые могут быть восприняты в течение короткой экспозиции, не допускающей движение глаз или пересчета предметов. Объем восприятия увеличивается группировкой.

**Одновременное зрение** – зрение двумя глазами без слияния изображений в один зрительный образ.

**Окклюзия** – один из методов плеоптического лечения амблиопии, заключающийся в постоянном выключении одного глаза из акта видения. Используется прямая О. (выключение благополучного глаза), обратная О. (выключение амблиопичного глаза).

**Онтогенез** – процесс закладки, формирования, структурирования, расцвета функций организма с последующим постепенным их увяданием.

**Операционный механизм зрительного восприятия** – система перцептивных действий, средствами осуществления которых выступают сенсорные эталоны, обеспечивающие построение и опознание перцептивного образа.

**Оптико-физическая характеристика зрительного стимула** – характер (простота или сложность) формы, цветовая характеристика, величинные и пространственные признаки объекта восприятия, его контрастность к фону, четкость и целостность контурного выделения на перцептивном поле.

**Оптическая коррекция зрения** – исправление аномалий рефракции глаза оптическими линзами, прежде всего с помощью очков (очковая коррекция).

**Оптический аппарат** – структурно-функциональное образование из прозрачных сред: роговицы, передней камеры, хрусталика и стекловидного тела – обеспечивающее обратное уменьшенное изображение предмета и его четкость, т.е. совмещение с сетчаткой.

**Орган зрения** – материальный субстрат периферического отдела зрительного анализатора, включающий в себя глазное яблоко с защитным и придаточным аппаратом.

**Организация зрительной работы** – создание оптимальных внешних условий для зрительного труда.

**Ориентировочная реакция** – рефлекторная реакция организма на изменение окружающей среды, способствующая настройке анализаторов для наилучшего восприятия и анализа действующего раздражителя и ответа на него.

**Ортоптика** – этап лечебно-восстановительной работы, направленный на развитие бинокулярного зрения.

**Ортопто-диплоптическое лечение** – система тренировочных упражнений на аппаратах, направленная на развитие фузионной способности и бинокулярного зрения.

**Осанка** – привычная поза, характеризующаяся способностью без особого напряжения держать прямо туловище и голову.

**Освещенность** – плотность светового потока на освещаемой поверхности, численно равная отношению светового потока к площади поверхности, на которую он падает и по которой равномерно распределяется. Единицей О. служит люкс.

**Особенности остаточного зрения** – характеристика совокупности зрительных функций, уровня их сохранности, степени сохранности, степени устойчивости при глубоких дефектах зрения.

**Остаточное зрение** – интегральное свойство глубоко поврежденной зрительной системы. Показатели остроты зрения на лучше видящий глаз в условиях оптической коррекции от 0,04 и ниже. Остаточное зрение не является неизменным: под влиянием эндогенных и экзогенных факторов может ухудшаться или улучшаться.

**Острота зрения** – количественная характеристика центрального зрения, отражающая минимальную величину различимых глазом символов, имеющих максимальный контраст с фоном.

**Отслойка сетчатки** – отхождение сетчатой оболочки от пигментного эпителия собственно сосудистой.

**Офтальмология** – учение о глазе и его болезнях.

**Охрана зрения** – система профилактических и гигиенических мероприятий, поддерживающих и облегчающих работу зрительной системы с целью предупреждения зрительного утомления и как следствие, снижения зрительных функций.

**Парезы** – ослабление двигательных функций со снижением силы мышц в результате патологических процессов в нервной системе.

**Патогенез** – учение о механизмах развития, течения и исходах болезней.

**Патология** – заболевание; состояние, отличающееся от нормы.

**Перекрытие** – монокулярный признак удаленности, заключающийся в том, что один объект частично перекрывает другой; при этом второй объект кажется более удаленным.

**Перинатальный период** – период, охватывающий внутриутробное развитие плода с 28-ой недели по 7-ые сутки жизни новорожденного.

**Периферическое зрение** – функция сетчатки, реализующаяся вне желтого пятна. Обеспечивает различение положения, формы предметов, обозрение и прослеживание движущихся объектов. Обеспечивает возможность ориентировки в пространстве.

**Перцептивная деятельность** – то же, что и восприятие.

**Перцептивное действие** – своеобразное действие по выявлению и обследованию свойств предметов (формы, цвета, величины), играющее ориентировочную роль по отношению к внешним исполнительским актам. Средством выполнения П.д. выступают сенсорные эталоны.

**Плеоптическое лечение** – мероприятия, направленные на повышение зрения амблиопичного глаза. Наиболее эффективным методом лечения является метод прямой окклюзии.

Окклюзия может быть постоянной, временной, полной или частичной (просвечивающей).

**Подгрупповое коррекционное занятие** – организационная форма коррекционной работы, отражающая дифференцированный подход. П.к.з. по развитию зрительного восприятия детей с нарушением зрения строится (определяются содержание, структура, методические приемы и др.) с учетом тяжести зрительного нарушения, уровня зрительного восприятия, особенностей личностного развития подгруппы детей (не более четырех человек).

**Подражание** – форма поведения, представляющая собой произвольное или непроизвольное воспроизведение чьих-либо движений, действий, манер, поступков и т. п.

**Поза** – пространственно-временная характеристика положения тела и его частей.

**Поисково-ориентировочная функция зрительной деятельности** – функция, обеспечивающая способность заметить присутствие объекта, выделить (локализовать) в пространстве, заметить изменение местоположения объекта в пространстве.

**Поле взора** – пространство, которое воспринимает глаз (глаза) при своем движении и фиксированном положении головы.

**Поле зрения** – пространство, все точки которого одновременно видны при неподвижном взгляде одним или двумя глазами (соответственно, монокулярное или бинокулярное поле зрения). П.з. характеризует состояние периферического зрения.

**Постнатальный период** – период развития человека после рождения.

**Праксис** – целенаправленное действие.

**Практическая слепота** – степень слепоты, характеризующаяся остаточным зрением, либо степень слепоты с сохраненным центральным зрением, но глубоким поражением периферического

зрения (концентрическое сужение поля зрения до 20° у детей и до 10° у взрослых).

**Предметная картинка** – картинка с реалистичным изображением единичного предмета. Используется как дидактический материал для узнавания и называния детьми, для описания внешних признаков объектов в дидактических играх.

**Предметное действие** – практическое оперирование вещами, их изменение, преобразование структуры и свойства. Восприятие в П.д. выступает регулятором действия.

**Предметно-пространственная среда** – специальная организация предметного пространства жизнедеятельности ребенка, выступающая в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе становления его личности, обогащающая личностное развитие, обеспечивающая физическое, психическое и социальное развитие. В П.-п.с. ребенка с нарушением зрения актуально включать объекты, по своим внешним характеристикам побуждающие к ориентировочной, сенсорно-перцептивной, познавательной, предметной и др. деятельности.

**Предметно-развивающая среда** – система условий, созданная в образовательных учреждениях, обеспечивающая всю полноту развития деятельности и личности ребенка, включающая обстановку, объекты и материалы различного функционального назначения.

**Предметные действия** – способы обращения с предметами, которые выработаны обществом. В основе соотносящих П.д. (закрывание, нанизывание и т.п.) лежит ориентация на внешние свойства предмета, которые требуют строго определенного способа действия. Орудийные действия – действия с предметами по их общественному назначению, т.е. способ действия жестко фиксирован функцией предмета.

**Пренатальный период** – период, относящийся к периоду перед рождением.



**Привычки** – автоматизированные действия, выполнение которых становится в определенных условиях потребностью для человека.

**Прогрессирование близорукости** – увеличение степени близорукости больше, чем на 1,0 D в год.

**Произвольные движения** – сознательные движения рефлекторной природы, в основе которых лежат условно-рефлекторные временные связи, формирующиеся в процессе индивидуальной жизни человека между подкорковыми клетками двигательного анализатора и клетками других анализаторов.

**Пространственная контрастная чувствительность** – способность сетчатки улавливать минимальные различия в освещенности двух соседних областей, а также дифференцировать их по яркости.

**Пространственное зрение** – зрение, обеспечивающее отражение совокупности пространственных качеств, свойств и характеристик объекта: формы, величины, пространственного соотношения между составляющими частями этого объекта, а также пространственным расположением его относительно какой-либо точки отсчета. Разновидности пространственного зрения: форменное, стереоскопическое, глубинное.

**Протанопия** – частичная цветовая слепота преимущественно на красный цвет.

**Профилактика** – система мероприятий по предупреждению заболеваний, осложнений, вторичных нарушений и т. п.

**Псевдокосоглазие** – внешний вид, как при косоглазии, у маленьких детей из-за широкого основания носа и лишней кожи у переносицы.

**Психическое напряжение** – напряжение, связанное с нервной системой.

**Птоз** – опущение верхнего века от едва заметного до полного. Зависит от недоразвития, отсутствия или (редко) от неправильного прикрепления мышцы, поднимающей верхнее веко.

**Рабочая поза** – определенное положение тела (посадка) в соответствии с выполняемой операцией на основе и под контролем зрения.

**Равномерность освещения** – отношение наименьшей освещенности к наибольшей в пределах рабочей поверхности стола.

**Радужная оболочка** (радужка) – передний отдел сосудистой оболочки глазного яблока, видимый через прозрачную роговицу, обуславливающий цвет глаз и окружающий в виде кольцеобразной полоски зрачок.

**Развитие** – изменение от простого к сложному, от низшего к высшему в результате накопления количественных изменений, приводящих к качественным преобразованиям. Психическое и физическое Р. человека совершается по общим законам развития. Р. аномальных детей совершается по общим законам детского развития, вместе с тем в зависимости от дефекта ребенка и имеет свои особенности. Существенное значение в Р. аномальных детей имеет воспитание и обучение, направленное на возможно более полную компенсацию и коррекцию в Р.

**Регламент зрительной работы** – правила, регулирующие зрительный труд.

**Режим дня** – целесообразно организованный, соответствующий возрастным особенностям распорядок суточной деятельности, предусматривающийся изо дня в день автоматизм жизненных процессов; разумное чередование умственных и физических нагрузок с отдыхом, рациональное питание

**Режим зрительных нагрузок** – целесообразная организация зрительного труда и отдыха глаз.

**Режим питания** – организация кратности питания в течение суток.

**Релаксация** – состояние покоя, расслабленности, наступающее при отходе ко сну, а также после сильных переживаний или физических усилий. Релаксацией также называется полное или частичное мышечное расслабление, достигаемое произвольно за счет специальных упражнений с целью снятия нервно-психического напряжения.

**Рельефно-точечный шрифт** – специальный выпуклый шрифт, получаемый путем выдавливания грифелем рельефно-точечных знаков по системе Брайля на специальном приборе и создаваемый для чтения незрячих.

**Ретинобластома** – злокачественная опухоль сетчатки, поражающая детей в первые годы жизни.

**Ретинопатия** – невоспалительные изменения сетчатки вследствие нарушения функционирования собственно сосудистой оболочки.

**Рефракция глаза** – преломляющая сила оптической системы глаза, выражающаяся в диоптриях.

**Ритм движения** – сочетание во времени сильных, акцентированных частей движения со слабыми, пассивными.

**Роговая оболочка** – передняя часть фиброзной оболочки глазного яблока.

**Светобоязнь** – повышенная чувствительность глаза к световому раздражителю.

**Световая адаптация** – приспособление к более яркому свету.

**Светоощущение** – процесс трансформации физической энергии глаза в биологическую.

**Сенсорная система** – нервный аппарат восприятия, анализа и синтеза действующих раздражителей.

**Сенсорное воспитание** – воспитание умения видеть, слышать, осязать, т. е. воспринимать окружающий мир; формирование чувственного познания на основе развития ощущений и восприятия. С.в. – неотъемлемая часть умственного воспитания дошкольников.

**Сетчатка** (сетчатая оболочка) – внутренняя оболочка глаза, содержащая фоточувствительные нервные клетки.

**Симультанность восприятия** – способ познания, для которого характерна опора на целостные (интегральные) признаки объекта и который возможен при постоянных условиях, определенных и известных заранее. Для симультанного способа основными средствами являются внутренние перцептивные действия.

**Склера** (белковая оболочка глаза) – непрозрачная часть фиброзной оболочки глазного яблока, выполняющая защитную, опорную и дренажную функции.

**Сколиоз** – искривление позвоночника в сторону.

**Скотома** – дефект поля зрения, имеющий вид островков разной величины и формы.

**Скрининг зрительных функций** – быстрый, доступный по технологии неспециалистам, приблизительный метод обследования зрения с целью выявления нарушенных зрительных функций.

**Слабовидение** – разная степень нарушения центрального, периферического, цветового зрения в отдельности или в совокупности, осложняющая стабильное качественное получение и обработку зрительной информации, вследствие чего человек испытывает трудности в ориентации. Показатели остроты зрения – от 0,4 (для детей) и от 0,2 (для взрослых) до 0,05 на лучше видящий глаз в условиях оптической коррекции. Зрение слабовидящих не является неизменным: под влиянием эндогенных и экзогенных факторов может ухудшаться или улучшаться.

**Слезная железа** – железа в верхнем веке, вырабатывающая слезы.

**Слезные органы** – парные органы, продуцирующие слезную жидкость и отводящие ее в полость носа.

**Слезный мешок** – полость под кожей сбоку носа, через которую протекают слезы.

**Слепое пятно** – абсолютная скотома, являющаяся проекцией в поле диска зрительного нерва.

**Слепота** – отсутствие или снижение зрения, при котором невозможно или значительно ограничено зрительное восприятие окружающего.

**Совместная деятельность** – форма общения ребенка со взрослым, когда активность ребенка стимулируется действиями взрослого и когда ребенок призывает взрослого к совместным действиям.

**Соляризация** – солнечные ванны для глаз, обеспечивающие укрепление функционирования сетчатки глаз.

**Сопутствующие диагнозы** – врачебное заключение о заболеваниях, сопутствующих ведущему. Ведущее заболевание выступает фактором, определяющим нарушения и особенности личностного развития ребенка.

**Сосудистая оболочка глаза** (сосудистый тракт глаза) – средняя оболочка глазного яблока, богатая сосудами и располагающаяся между склерой и сетчаткой.

**Спазм** – тоническая судорога.

**Спазм аккомодации** (циклоспазм) – судорога, которая возникает чаще всего при некорригированных аномалиях рефракции (особенно астигматизм и гиперметропия) у детей и лиц молодого возраста чему способствует большая зрительная нагрузка на близком расстоянии, при несоблюдении правил гигиены зрения. В этом случае может развиваться внезапная близорукость.

**Среда** – окружающее человека пространство, зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия. С. как фактор может или тормозить развитие ребенка (враждебная в эмоциональном или физическом планах), или стимулировать его развитие (благоприятная развивающая С). Возможен и нейтральный вариант воздействия С.

**Средства физического воспитания** – средства, с помощью которых обеспечивается решение задач физического воспитания детей. Выделяют основные (гигиенические факторы, естественные силы природы, физические упражнения), дополнительные (танцевальные упражнения, движения, входящие в разные виды деятельности, массаж) и коррекционные (ритмика, ЛФК, лечебный массаж и др.) с. ф. в.

**Статико-динамический режим дня** – организация жизнедеятельности ребенка, которая в полной мере удовлетворяет потребность организма в двигательной активности, не вступая в противоречие с задачами умственного воспитания и образования детей.

**Статико-динамический режим занятий (урока)** – организация рациональной смены статичных видов учебной деятельности, которые сопровождаются мышечным напряжением, натуживанием, задержкой дыхания, деятельностью с элементами двигательной активности, приемами снятия мышечного и общего утомления.

**Стекловидное тело** – прозрачная желеобразная масса, заполняющая пространство между задней поверхностью хрусталика, площадью ресничного тела и сетчаткой.

**Степень гиперметропии** – то количество диоптрий, которого не хватает данному глазу, чтобы стать эмметропическим. Три степени дальности зрения: слабая – до 3,0 D, средняя – от 3,0 D до 6,0 D, высокая – выше 6,0 D.

**Степень миопии** – то количество диоптрий, которое является лишним в данном глазу и которое нужно убрать, чтобы глаз стал эметропическим. Три степени близорукости: слабая – до 3,0 D, средняя – от 3,0 до 6,0 D, высокая – выше 6,0 D.

**Степень нарушения зрения** – количественная характеристика снижения зрительных функций. Дифференциация тяжести нарушения зрения: слепота, слабовидение, неглубокое нарушение зрения.

**Стереоптическое лечение** – лечение, направленное на восстановление способности воспринимать окружающий мир в его трехмерности при совместной работе обоих глаз. С.л. рекомендуется проводить с 5 до 7–8 лет путем интенсивных тренировок и упражнений на специальных приборах (трехпалочковый мотиватор, щелепа-лочковый прибор Беста, палочковый мотиватор, вращающийся диск и др.).

**Стереоскопическое зрение** – способность видеть предметы в трех измерениях, а также восприятие перспективы.

**Стимул** – физическая энергия, возбуждающая рецептор и вызывающая ответ организма.

**Ступени формирования зрения** – три ступени зрительного анализа структуры, ориентации и формы предметов: способность заметить присутствие объектов; способность разглядеть структуру объекта; способность опознать, идентифицировать зрительный образ.

**Сукцессивность восприятия** – способ познания, характерная черта ознакомительного действия (обнаружение ряда информативных свойств) развернутого во времени, обеспечивающего построение образа. При С.в. наблюдается поэлементное обследование объекта, последовательное выделение (обнаружение) опознавательных признаков, причем выбор последнего происходит после того, как произведена оценка предыдущего, и в значительной мере определяется результатом этого выбора.

Для сукцессивного способа основными средствами выступают внешние перцептивные действия.

**Сумеречное зрение** (мезопическое) – зрение, осуществляемое палочковым аппаратом глаза при слабой степени освещенности (0,1–0,3 Лк). С.з. характеризуется низкой остротой зрения и ахроматичным восприятием предметов. При слабом освещении отсутствует цветовосприятие.

**Счет пальцев у лица** – самое низкое предметное зрение.

**Сюжетная картинка** (статичная) – картинка с несложной композицией, в которой легко выделить отдельные объекты, установить их взаимоотношения.

**Темновая адаптация** – приспособление к восприятию в условиях низкой освещенности.

**Темп движения** – частота повторения циклов движений или количество движений в единицу времени.

**Тонкая моторика** – способность выполнять точные движения малой амплитуды.

**Тоннельное зрение** – глубоко нарушенное периферическое зрение в виде его концентрического сужения до 10, при этом человек хорошо видит центральным зрением.

**Тонус** – определенное функциональное состояние, обеспечиваемое непрерывным возбуждением нервных центров, не сопровождающееся утомлением.

**Триединство механизмов зрительного восприятия** – единая структура перцептивного процесса. Ее расчленение на функциональные, операционные и мотивационные механизмы относительно и условно.

**Трихромазия** – нормальное цветовосприятие.

**Увеальный тракт** – средняя оболочка глазного яблока, состоящая из трех отделов: переднего – радужки, среднего – цилиарного или ресничного тела и заднего – собственно сосудистой оболочки.



**Увеит** – воспаление сосудистой оболочки (увеальной) глаза в целом.

**Удивление** – самое сильное впечатление от чего-либо необычного, странного, неожиданного, сопровождаемое резким повышением нервной стимуляции. Познание начинается с У.

**Устойчивость ясного видения** – способность глаза четко различать рассматриваемый объект в течение определенного времени.

**Фактор риска** – различные условия внешней и внутренней среды организма, способствующие развитию патологических состояний.

**Фигура** – то, что ясно, отчетливо осознается, что человек описывает сообщая, что он воспринимает (видит, слышит и пр.). Часть перцептивного поля, которая выступает из фона. Любая Ф. обязательно воспринимается на некотором фоне. При зрительном восприятии статус Ф. приобретает поверхность с четкими границами, обладающая меньшей площадью. В Ф. объединяются такие элементы изображения, которые сходны по размеру, форме, обладающие симметричностью, движущиеся в одном направлении, расположенные наиболее близко друг к другу и т.д. Сознание воспринимает Ф., группируя элементы изображения по фактору близости. В качестве Ф. обычно выделяется то, что имеет для человека какой-то смысл, что связано с прошлым опытом, предположениями и ожиданиями воспринимающего человека, с его намерениями и желаниями.

**Физическая рефракция** – суммарная преломляющая сила оптического аппарата глаза.

**Физкультурная минутка** (пауза) – перерыв для отдыха с выполнением физических упражнений, которые быстро восстанавливают работоспособность.

**Фиксация** – на рассматриваемый объект (точку фиксации) направляется зрительная ось глаза так, что изображение объекта оказывается расположенным на центральной ямке сетчатки.

**Форменное зрение** – способность различать форму и величину предмета. В его основе лежит способность раздельного восприятия близлежащих точек.

**Формы нарушения зрения** – этиологическая дифференциация нарушения зрения, на приобретенные и врожденные; на наследственные и возникшие под воздействием различных экзогенных влияний.

**Формы остаточного зрения** – дифференциация остаточного зрения с учетом неравнозначности основных его компонентов.

**Фоторецепторы** – специализированные клетки, реагирующие раздражением на свет.

**Фузионные движения глаз** – движения, поддерживающие нормальную корреспонденцию сетчаток.

**Фузия** – способность зрительных центров мозга к слиянию двух изображений от двух глаз.

**Функциональное расстройство зрения** – снижение зрительных функций без видимых органических поражений материального субстрата зрительной системы.

**Характер нарушения зрения** – дифференциация нарушенного зрения по видам: бинокулярное, монокулярное, одновременное.

**Хрусталик** – прозрачное тело, расположенное позади радужной оболочки, имеющей вид двояковогнутой линзы. Функции хрусталика – проведение и преломление лучей света, поступающих в глаз, а также участие в аккомодации. Хрусталик – вторая по силе преломления оптическая среда глаз.

**Цветовое зрение** – способность воспринимать волновую природу, т. е. дифференцировать его по длине волн.

**Целостность восприятия** – отражение структурного единства воспринимаемых вещей, относимых к определенному пространству окружающей среды.

**Центральная ямка** – центральная часть желтого пятна, участок сетчатой оболочки, где располагаются исключительно колбочки.

**Центральное зрение** – зрение, осуществляемое центральной ямкой желтого пятна (то же, что и форменное). Обеспечивает возможность рассматривать мелкие детали.

**Экзофтальм** – смещение глазного яблока вперед (выстояние), сопровождающееся расширением глазной щели.

**Эмоциональное напряжение** – напряжение, связанное с нарушением физических ритмов.

**Эмоция** – субъективные состояния человека, возникающие в ответ на воздействие раздражителей и проявляющиеся в форме непосредственных переживаний.

**Эндогенный** – внутренний, обусловленный внутренними причинами.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аветисов, Э.С. Руководство по детской офтальмологии [Текст] / Э.С. Аветисов, Е.И. Ковалевский, А.В. Хватова. – М.: Медицина, 1987. – 496 с: ил.

2. Андрющенко, Е.В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога [Текст]: методические рекомендации учителям-дефектологам ДОУ / Е.В. Андрющенко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 161 с.

3. Анисимова, Н.Л. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении [Текст]: методич. рекомендации / Н.Л. Анисимова, И.В. Новичкова, Л.И. Солнцева; под ред. Л.И. Солнцевой. – М.: Логос ВОС, 2001. – 96 с.

4. Венгер, Л.А. Воспитание и обучение (дошкольный возраст) [Текст] / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.

5. Власова, О.И. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования [Текст] / О.И. Власова, Л.Б. Осипова // Дошкольное образование: традиции и новации: материалы II Всероссийской заочной научно-практической конф. 24 марта 2014 г. / гл. ред. И.В. Романова. – Чебоксары: ЦДИП «INet», 2014. – С. 85–87.

6. 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.

7. Григорьева, Л.П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.П. Григорьева, С.В. Сташевский. – М.: АПН СССР, НИИ Дефектологии, 1990. – 58 с.

8. 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.

9. 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-методич. пособие / под ред. Л.И. Солнцевой. – М., 1990. – С. 25–45.

10. Дорофеева, Т.А. Особенности использования органов чувств в учебной деятельности младшими школьниками с нарушениями зрения [Текст] / Т.А. Дорофеева // Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 14–19.

11. Дружинина, Л.А. В помощь тифлопедагогу ДОУ [Текст]: учебно-методич. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений дефектологических фак-тов / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск, 2010. – 252 с.

12. Дружинина, Л.А. Комплексное изучение дошкольников с нарушениями зрения [Текст]: монография / 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 ДОУ [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения» / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Букватор, 2006. – 113 с.

15. Дружинина, Л.А. Типологические особенности зрительных предметных представлений, пространственной и социально-бытовой ориентировки дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Л.А. Дружинина // Актуальные проблемы коррекционной

педагогике и психологии: сб. научн. трудов / под общ. ред. М.К. Шеремет, Н.В. Базымы. – К.: ДИА. – 2015. – С. 41–53.

16. Егорова, Л.В. Использование сохранных анализаторов в работе со слабовидящими детьми [Текст] / Л.В. Егорова // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 4. – С.23–25.

17. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогике: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

18. Земцова, М.И. Некоторые особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста при нарушении зрения [Текст] / М.И. Земцова // Обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения. – М.: Просвещение, 1978. – С. 7–24.

19. Зуева, Т.Ю. Особенности развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / Т.Ю.Зуева, Л.Б. Осипова // Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: матер. по итогам научно-исследов. работ препод. и студентов фак-та коррекционной педагогики ЧГПУ за 2012–2013 уч. год / сост. Л.Б. Осипова; под науч. ред. Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой. – Челябинск: Цицеро, 2013. – С. 190–194.

20. Каплан, А.И. Детская слепота. Цветовое остаточное зрение [Текст] / А.И. Каплан. – М.: Педагогика, 1979. – 200 с.

21. Ковалевский, Е.И. Детская офтальмология [Текст] / Е.И. Ковалевский. – М., 1980. – 480 с.

22. Комарова, Т.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. [Текст] / Т.С. Комарова. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

23. Коссаковская, Е.А. Лепка в детском саду. Пособие для воспитателей. [Текст] / Е.А. Коссаковская. – М.: Просвещение, 1967. – 71 с.

24. Кулагин, Ю.А. Восприятие средств наглядности учащимися школ слепых [Текст] / Ю.А. Кулагин. – М.: Педагогика, 1969. – 295 с.

25. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А.Г. Литвак. – СПб.: Каро, 2006. – 336 с.

26. Литвак, А.Г. Тифлопсихология [Текст] / А.Г. Литвак. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

27. Малофеев, Н.Н. Актуальные проблемы интегрированного обучения [Текст] / Н.Н. Малофеев. – М.: Права человека, 2001.

28. Малышева, А.Н. Аппликация в детском саду [Текст] / А.Н. Малышева, Н.В. Ермолаева. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 144 с.

29. Мугалимова, Н.Р. Влияние зрительной депривации на формирование изобразительных навыков детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / Н.Р. Мугалимова, Л.Б. Осипова // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. ст. по итогам научно-исслед. работы препод. и студ. фак-та коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014 – 2015 учебный год / составитель Л.Б. Осипова; под науч. ред. Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск: Цицеро, 2015. – С. 54–58.

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. Никулина, Г.В. Охраняем и развиваем зрение. Учителю о работе по охране и развитию зрения учащихся младшего школьного возраста [Текст]: учебно-методич. пособие для педагогов образ. учрежд. общего назначения / Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 128 с.

32. Осипова, Л.Б. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников [Текст]: методич. пособие / Л.Б. Осипова, Н.В. Ульянова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 44 с.

33. Осипова, Л.Б. Коррекция зрительного восприятия: конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире: методическое пособие для тифлопедагогов [Текст] / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева / под ред. В.Я. Салаховой. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. – 188 с.

34. Осипова, Л.Б. Коррекция зрительного восприятия: конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 3 до 5 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире [Текст]: методич. пособие для тифлопедагогов / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева / под ред. В.Я. Салаховой.. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2003. – 210 с.

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

36. Осипова, Л.Б. Ознакомление с окружающим миром детей с нарушением зрения 3–4 лет [Текст]: учебно-практ. пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 100 с.

37. Осипова, Л.Б. Ознакомление с окружающим миром детей с нарушением зрения 4–5 лет [Текст]: учебно-практич. пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 106 с.



38. Осипова, Л.Б. Ознакомление с окружающим миром детей с нарушением зрения 5–6 лет [Текст]: учебно-практич. пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 101 с.: ил.

39. Осипова, Л.Б. Ознакомление с окружающим миром детей с нарушением зрения 6–7 лет [Текст]: учебно-практическое пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 98 с.

40. Осипова, Л.Б. Организация коррекционной работы по развитию осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения [Текст] / Л.Б. Осипова // Интегрированное обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: теоретические основания и практические аспекты. Матер. Всерос. научно-практич. Конф. 28–29 октября 2009 года. – Челябинск: Цицеро, 2009. – Часть 2. С. 294–299.

41. Осипова, Л.Б. Развиваем в деятельности: В помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения [Текст]: методич. рекомендации / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2009. – 218 с.

42. Осипова, Л.Б. Развитие готовности руки дошкольников с нарушениями зрения к осязательному обследованию объектов [Текст] / Л.Б. Осипова // Актуальные вопросы науки: матер. XI Международ. научно-практич. конф. (25.10.2013). – Москва: Спутник+, 2013. С. 162–169.

43. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения [Текст]: дис. ...кан. пед. наук: Л.Б.Осипова – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2010. – 210 с.

44. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики: коррекционно-развивающая программа для детей младшего до-

школьного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст] / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 60 с.

45. Осипова, Л.Б. Творческое конструирование как средство развития предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст] / Л.Б. Осипова // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: матер. Всерос. научно-практич. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 205–213.

46. Осипова, Л.Б. Теоретические аспекты проблемы компенсации зрительной недостаточности посредством развития осязания и мелкой моторики [Текст] / Л.Б. Осипова // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сб. научн. тр. / под общ. ред. М.К.Шеремет, Н.В.Базымы. – Киев: ДІА. – 2015. – С. 139–148.

47. Осипова, Л.Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности [Текст]: монография / Л.Б.Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 111 с.

48. Осипова, Л.Б. Организация коррекционной работы по формированию представлений о предметах у дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст] / Л.Б. Осипова // Инклюзивное образование: реальный опыт, проблемы, перспективы: матер. Всерос. научно-практич. конф. Октябрь–декабрь 2014 г. – Самара: ПГСГА, 2015. – С. 102–115.

49. Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции [Текст]: учебно-методич. пособие / под ред. Л.И. Солнцевой. – М.: Логос ВОС, 1990. – 125 с.

50. Плаксина, Л.И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида [Текст]: учебно-методич. пособие / Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. – М.: Элти-Кудиц, 2006. – 90 с.

51. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст]: учеб. пособие / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 32 с.

52. Плаксина, Л.И. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушениями зрения [Текст] / Л.И. Плаксина, Л.А. Григорян. – Москва, 1998. – 56 с.

53. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 262 с.

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

55. Подколзина, Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения [Текст] / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2005. – № 6. – С.33–40.

56. Подколзина, Е.Н. Формирование ориентировки в пространстве у дошкольников 3-4-х лет с косоглазием и амблиопией [Текст]: дис ... канд. пед. наук. / Е.Н. Подколзина. – М., 1998. – 132 с.

57. 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.

58. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.

59. Ратнер, Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей [Текст] / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 176 с.

60. Ремезова, Л.А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Л.А. Ремезова. – Самара: ООО НТЦ, 2002. – 136 с.

61. Ремезова, Л.А. Формирование у детей с нарушением зрения представлений о величине и измерении величин [Текст]: методич. пособие для тифлопедагогов, воспитателей дет. сада, для детей с нарушением зрения и родителей / Л.А. Ремезова, Л.В. Сергеева, О.Ф. Юрлина. – Самара: СГПУ, 2004. – 228 с.

62. Сакулина, Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду [Текст] / Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.

63. 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.

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

65. 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.

66. Сидорчук, Т.А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине [Текст] / Т.А. Сидорчук, А.Б. Кузнецова. – Ульяновск: УлГТУ, 1997. – 74 с.

67. Соколова, А.В. Использование средств наглядности в школе слабовидящих: [Текст] книга для учителя / А.В. Соколова. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.

68. Солнцева, Л.И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста [Текст]: практич. пособие / Л.И. Солнцева, С.М. Хорош / Издание второе. – М.: Экзамен, 1983. – 128 с.

69. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 126 с.

70. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения [Текст] / научн. ред. Л.М. Шипицына. – СПб.: Образование, 1995. – 159 с.

71. Тактильная картинка в жизни незрячего ребенка. [Текст]: Матер. межрегионального семинара. – Н. Новгород: Нижегородская региональная общественная организация родителей детей инвалидов по зрению «Перспектива», 2003. – 62 с.

72. Тупоногов, Б.К. Теоретические основы тифлопедагогики [Текст]: учебн. пособие / Б.К. Тупоногов. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 68 с.

73. Тупоногов, Б.К. Учет офтальмологических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с учащимися, имеющими зрительный дефект [Текст] / Б.К. Тупоногов // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 58–63.

74. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учрежд. / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2004.

75. 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., 1978. – С. 123–126.

76. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.

77. Формирование геометрических представлений у дошкольников с нарушением зрения [Текст]: методич. пособие / ред. Л.А. Ремезова ; Департамент науки и образ., Самар. гос. пед. ун-т, ДООУ № 173 «Василек». – Тольятти, 2002. – 254 с.

78. Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах [Текст] / под ред. Л.И. Плаксиной. – Калуга: Адэль, 1998. – 140 с.

79. Хорош, С.М. Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника [Текст] / С.М. Хорош. – М.: ВОС, 1983. – 295 с.

*Учебное издание*

**Лилия Александровна Дружинина  
Лариса Борисовна Осипова  
Любовь Ивановна Плаксина**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ**

ISBN 978-5-906908-68-1

Работа рекомендована РИСом ЮУрГГПУ  
Протокол № 14, 2017 г.

Редактор Л.Н. Корнилова  
Компьютерный набор В.А. Белевитин

Издательство ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать 22.03.2017.  
Объем 9,4 уч.-изд. л. (10,54 п.л.)  
Формат 60×84/16. Бумага офсетная  
Заказ № 538 Тираж 100 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

**Дружинина Лилия Александровна** – к. п. н., доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета; учитель-дефектолог высшей категории.

**Осипова Лариса Борисовна** – к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета коррекционной педагогики Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, учитель-дефектолог высшей категории.

**Плаксина Любовь Ивановна** – д-р психол. н., профессор МПГУ.