**Введение**

**Актуальность:** Год от года увеличивается количество детей, имеющих нарушения в развитии. Частота нарушений зрения в экономически развитых странах, по данным всемирной организации здравоохранения, составляет 1-3 %. Нарушение зрения у детей обуславливает нарушения зрительного восприятия, становление которого неотделимо от познания мира, овладения речью, трудовыми навыками. Одной из главных причин, затрудняющих формирование у детей зрительного восприятия, являются нарушения поражения, которые отрицательно сказываются не только на физическом развитии, но и на социализации личности, развитии познавательной и трудовой деятельности, последующей трудовой адаптации.

В системе коррекционной работы с детьми с нарушениями взрения важное место занимает работа по развитию и коррекции зрительного восприятия и решает образовательные, воспитательные задачи, от успешного решения которых в дошкольном возрасте во многом зависит психическое развитие ребенка с нарушениями зрения. В современной литературе изложены приёмы коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста в норме. Среди них особое место занимают продуктивные виды деятельности как наиболее эффективные для решения задач коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста. Но данная проблема рассмотрена только в теоретическом аспекте, в современной коррекционной литературе не описаны практические рекомендации по организации продуктивной деятельности, в частности, конструирования в целях развития и коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В связи с актуальностью проблемы и малой её разработанности темой курсовой стало: «Обучение детей с нарушением зрения».

Актуальностью выбранной темы является также потребность введения в практику специальных дошкольных учреждений комплекса мер, позволяющих обеспечить необходимые условия для полноценного развития личности ребёнка. Особенно это интересно для формирования условий, обеспечивающих адекватное развитие зрительного восприятия детей с нарушениями зрения.

**Цель исследования**: изучить средства коррекции зрительного восприятия детей с нарушениями зрения.

**Объект изучения**: зрительное восприятие и особенности его коррекции детей с нарушениями зрения.

**Предмет исследования**: конструирование как средство коррекции зрительного восприятия детей с нарушениями зрения.

**Гипотеза исследования:** я предположила, что конструирование служит эффективным средством коррекции зрительного восприятия детей с нарушениями зрения, так как обеспечивает целостность, дифференцированность, константность восприятия, кроме того процесс конструирования способствует формированию эталонов цвета, формы, величины.

**Задачи исследования:**

- Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

- Определить специфические особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения по коррекции зрительного восприятия.

- Разработать рекомендации, с целью коррекции зрительного восприятия детей с нарушениями зрения.

- Провести занятия по обучению детей с нарушением зрения.

**Методы исследования:**

- изучение и анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, материалов научных исследований;

- тестирование;

- эксперимент;

- математические методы обработки данных эксперимента.

**Теоретическая значимость исследований** определялась тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях обучения детей с нарушением зрения, с помощью специальных упражнений и заданий по анализируемым картинам.

**Практическая значимость исследования** заключается в разработке содержания и в определении коррекционно-развивающей работы, что в конечном итоге совершенствует их познавательную деятельность, коммуникативные возможности.

**Объем и структура курсовой работы**. Курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений. В работу входят список использованных источников включает 39 наименования.

**Глава I. Проблема коррекции зрительного восприятия детей**

**1.1 Развитие зрительного восприятия и его особенности у детей с нарушениями зрения**

Знания об окружающем мире при непосредственном контакте с ним человек получает не только через ощущения, но и через восприятие. И ощущения и восприятия – звенья единого процесса чувственного познания. Они неразрывно взаимосвязаны, но имеют и свои отличительные особенности. В результате ощущений человек получает знания об отдельных свойствах, качествах предмета – о его цвете, температуре, вкусе, звучании и пр. Но в реальной жизни мы видим не просто пятна света или цвет, слышим не просто громкие или тихие звуки, ощущаем запах не сам по себе. Мы видим свет солнца или электрической лампы, слышим мелодии музыкального инструмента или голос человека и пр. Восприятие дает целостные образы предметов или явлений, обладающих рядом свойств. В отличие от ощущения при восприятии человека познает не отдельные свойства предметов и явлений, а предметы и явления окружающего мира в целом.

Восприятие – это отражение предметов и явлений, целостных ситуаций объективного мира в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств.

Восприятие – отражение в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Восприятие – ведущий психический процесс дошкольного возраста, который выполняет объединяющую функцию:

- восприятие объединяет свойства предметов в целостный образ предмета;

- оно объединяет все познавательные процессы в совместной согласованной работе по переработке и получению информации;

- восприятие объединяет весь полученный опыт об окружающем мире в форме представлений и образов предметов и формирует целостную картину мира в соответствии с уровнем развития ребёнка.

В зависимости от того, какой анализатор играет в восприятии преобладающую роль, различают зрительные, осязательные, кинестетические, объяснительные и вкусовые восприятия.

Зрительное восприятие – это отражение в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на зрительный анализатор.

В основе восприятия лежат ощущения, но восприятие не сводится к сумме ощущений. Например, мы воспринимаем книгу, а не просто сумму ощущений цвета, формы, объема, шероховатости поверхности предмета.

Без ощущений невозможно восприятие. Однако кроме ощущений, восприятие включает прошлый опыт человека в виде представлений и знаний. Воспринимая, мы не только выделяем группу ощущений и объединяем их в целостный образ, но и осмысливаем этот образ, понимаем его, привлекая для этого прошлый опыт. Иначе говоря, восприятие человека невозможно без деятельности памяти и мышления. Большое значение в процессе восприятия имеет речь, называние, т.е. словесное обозначение предмета.

Сложные восприятия представляют комбинации, сочетание различных видов восприятия.

В отличие от ощущений, образы восприятия возникают обычно в результате работы нескольких анализаторов. Зрительное восприятие — сложная системная деятельность, включающая сенсорную обработку визуальной информации, ее оценку, интерпретацию и категоризацию.

Основой этой системной деятельности являются первичные сенсорные процессы, происходящие в зрительном анализаторе.

Целостность, предметность, константность, категориальность, апперцепция - основные свойства образа, складывающиеся в процессе и в результате восприятия.

Предметность - это способность человека воспринимать мир не в виде набора не связанных друг с другом ощущений, а в форме отделенных друг от друга предметов, обладающих свойствами, вызывающими данные ощущения. Константность - способность перцептивной системы (перцептивная система -совокупность анализаторов, обеспечивающих данный акт восприятия) компенсировать изменения внешней среды, позволяющая воспринимать окружающие предметы постоянными по форме, величине, цвету и другим параметрам.

Апперцепция - зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности.

Способность человека воспринимать информацию зрением характеризуется чувствительностью, полем зрения обоих глаз, остротой зрения, аккомодацией, адаптацией, конвергенцией, цветовым восприятием, стробоскопичностью и стереоскопичностью. Чувствительность глаза зависит от уровня освещенности и яркости. Оптимальная яркость фона, обеспечивающая наибольшую разрешающую способность зрения, составляет 104 кд/м .

Острота зрения, или разрешающая способность - свойство глаза обнаруживать малые объекты и различать тонкие детали. Это свойство сильно меняется в зависимости от вида объекта, спектрального состава распределения энергии светового излучения, освещенности фона, контраста между объектом и фоном, продолжительности действия зрительных стимулов и других факторов. Для движущихся объектов острота зрения зависит от скорости их движения.

Остроту зрения выражают в единицах, обратных углу зрения.

Аккомодация - процесс фокусировки хрусталика глаза на близкие или далекие предметы. С возрастом хрусталик глаза теряет свою эластичность. Объекты, расположенные на расстоянии 6 м и далее от наблюдателя, находятся для глаза в оптической бесконечности и фокусировка на эти объекты не требует аккомодации.

Адаптация - изменение чувствительности глаза в зависимости от воздействия на него раздражителей. При переходе из светлого помещения в темное дляадаптации глаза к темноте требуется приблизительно 20 мин. Различают световую и темновую адаптации.

Световая адаптация - снижение чувствительности глаза к свету при большой яркости поля зрения. Механизм световой адаптации: работает колбочковый аппарат сетчатки, зрачок суживается, зрительный пигмент подымается с глазного дна.

Темновая адаптация - повышение чувствительности глаза к свету при малой яркости поля зрения. Механизм темновой адаптации: работает палочковый аппарат, зрачок расширяется, зрительный пигмент опускается ниже сетчатой оболочки. При яркостях от 0,001 до 1 кд/м происходит совместная работа палочек и колбочек. Это так называемое сумеречное зрение. Конвергенция -нацеливание глаз на одну точку с помощью совместного действия глазных мышц и хрусталика. Среднее время, необходимое для нацеливания глаз и фокусировки на новую точку, смещенную на некоторое расстояние, составляет около 165 мс. При чтении с печатного листа это время составляет 20 мс, а при чтении с экрана монитора около 40 мс. Цветовое восприятие глаза заключается в его способности различать цвета по цветовому тону, насыщенности и контрастности с фоном. Нормальное цветовое зрение называют трихроматическим (трехцветным), так как любой из 160 различаемых человеком цветовых тонов можно получить в виде смеси трех базовых цветов: красного, зеленого, синего (RGB-палитра, вспомните, что современные мониторы воспроизводят 16, 256, 16К, 24К и 32К цветов).

Яркость спектральных цветов, воспринимаемая зрением, зависит от их цветового тона. Самым ярким (светлым) нам кажется желтый цвет, самыми темными - красный и фиолетовый.

Спектральная чувствительность. Человеческий глаз лучше всего различает цвета в средней части спектра - от голубого до оранжевого. Здесь достаточно изменения длины волны на 1-2 нм для того, чтобы почувствовать изменение цвета. В области красного и фиолетового цветов разностный порог резко увеличивается, доходя до десятков и сотен нанометров.

Стробоскопичностъ - свойство зрения, обусловленное задержкой в восприятии информации. Критическая частота мельканий (частота кадров), которую еще способен различать глаз, зависит от яркости. Важным для глаза является также соотношение между светлой и темной фазами. Если информация поступает чаще, чем ее порции становятся различимыми, то отдельные ее фрагменты могут не восприниматься. Сильное мерцание изображения утомляет глаза. Стереоскопичность - свойство зрения, обусловленное возможностью восприятия двух различных изображений, которое в свою очередь определено только одним световым раздражением. Стереоскопичность имеет "порог глубины". Данные параметры важно учитывать при разработке электронных ЗЭ-систем "виртуальной реальности".

Зависимость цветового тона от освещенности (яркости). При нормальной дневной освещенности рассеянным светом хорошо воспринимаются все цвета спектра. Если освещенность снижается (сумеречное состояние), то красный, зеленый и синий цвета сохраняют свой цветовой тон, а промежуточные между ними изменяются в направлении сближения с основными. Так, оранжевый становится краснее, желтый приближается к оранжевому, голубой и фиолетовый синеют; желто-зеленые и зелено-голубые теряют свои оттенки и приближаются к спектральному зеленому. Если яркость световых потоков снижается почти до состояния темноты - различаются только три основных цвета - красный, зеленый и синий. В сгущающихся сумерках последним исчезает синий цвет, превращаясь в белесый, а красный превращается в черный. Изменение цветов приуменьшении их яркости называют явлением Бецольда - Брюкке. Однако накопление знаний и представлений без соответствующего руководства взрослого идёт бессмысленно: они могут быть поверхностны, нередко ошибочны. Ребёнок думает, что «облако – это вата», а «звёзды – электрические лампочки».

Задача взрослого состоит в последовательном увеличении у детей запаса знаний, уточнении, систематизации. Ребёнок должен получить чёткие представления об окружающих его предметах, их назначении, некоторых качествах (цвет, величина, форма) и свойствах (бьётся, ломается, рвётся, льётся и так далее), о материалах, из которых они сделаны. Вот здесь-то всему этому и приходит на помощь сенсорное воспитание – последовательное планомерное ознакомление ребёнка с сенсорной культурой человечества.

Сенсорное воспитание является основой умственного воспитания. В свою очередь умственное воспитание в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития, то есть от того, насколько совершенно ребёнок слышит, видит, осязает окружающее. Ребёнок на каждом возрастном этапе становится чувствительным к тем или иным воздействиям. В этой связи каждая возрастная ступень становится благоприятной для дальнейшего развития и воспитания дошкольника. Чем меньше ребёнок, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт.

Как уже было сказано, познание окружающего мира начинается с ощущений, с восприятия. Чем богаче ощущения и восприятие, тем шире будут полученные человеком сведения об окружающем мире. Важное значение для повышения качества воспитательно-образовательной работы в детских дошкольных учреждениях, подготовке детей к успешному обучению в школе имеет формирование у них познавательной деятельности, осуществление сенсорного воспитания как основы всестороннего развития ребёнка.

Сенсорное воспитание означает целенаправленное совершенствование, развитие у детей сенсорных процессов (ощущений, восприятия, представлений). Сенсорные процессы неразрывно связаны с деятельностью органов чувств. Предметы, которые мы рассматриваем, воздействуют на наш глаз; с помощью руки мы ощущаем его твёрдость (или мягкость), шероховатость и так далее; звуки, издаваемые каким-либо предметом, воспринимает наше ухо. Таким образом, ощущения и восприятие – непосредственное чувственное познание действительности.

Сенсорное развитие – это развитие у ребёнка процессов восприятия (слухового, зрительного, тактильного и кинестетического) и представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Подробнее остановимся на особенностях сенсорного развития детей разных возрастных периодов – дошкольного, младшего школьного и подросткового. Ребёнок в первые годы жизни может воспринимать предметы. Об этом говорят факты раннего узнавания им знакомых людей, игрушек, вещей. Специальные исследования показывают, что после двух с половиной месяцев ребёнок осуществляет первоначальную познавательную деятельность. Она сначала не имеет относительно постоянной структуры и выражена в своеобразном сосредоточении ребёнка на объекте, связана с беспорядочными движениями. После трёх месяцев движения становятся другими: ребёнок «обследует» новую игрушку. В действиях ребёнка участвуют одновременно несколько анализаторов. Наиболее быстрые и интенсивные реакции осуществляет глаз, за ним идут движения рук. Наименьшую роль играют ощупывающие движения рта. Глаз выполняет основную функцию познания предмета, рука используется для его захватывания и удержания, действия рта служат дополнительным средством активного осязания игрушки. С возрастом у младенца заметно увеличивается длительность познавательных реакций. При этом количество хаотичных импульсивных реакций снижается, число активных и целенаправленных движений растёт. После 6 месяцев ребёнок может выделять объекты восприятия: мать, няню, погремушки. Однако нет основания говорить о том, что до 7-8 месяцев ребёнок воспринимает именно предмет, а не знакомый ему комплексный раздражитель. Малыш 8-9 месяцев не узнаёт свою мать, если она подошла к нему в необычном виде. Восприятие маленького ребёнка ситуативно, слитно и глобально. Однако эти качества восприятия выступают весьма различно, в зависимости от перцептивной задачи, которую решает ребёнок.

Для познания предмета – выделения его как фигуры – важное значение имеют следующие условия:

- выработка обычного дифференцировочного рефлекса на разные предметы;

- движение предмета на фоне остальных неподвижных вещей;

- движение руки ребёнка по предмету, ощупывание его, выполнение различных манипулятивных действий с ним;

- называние предмета.

Среди этих условий для детей младенческого возраста особое значение имеют практические действия с вещами. Исследования убеждают в том, что в чувственном познании ребёнком предмета решающую роль играют действия. Этот факт позволяет достаточно уверенно разрешить давний спор психологов о том, какой признак воспринимаемого предмета – цвет или форма – является для маленького ребёнка основным.

Поскольку детей от одного года до 3 лет особенно привлекают яркие, красочные предметы, в психологии возникла и стойко удерживалась теория о решающей роли цвета в восприятии ребенком предмета. Для доказательства этого положения проводились многочисленные неоднотипные опыты. Детям 2-5 лет предлагали разные варианты игр типа лото. Создавалась конфликтная ситуация. Ребенок получал, например, большую карту с геометрическими фигурами разного цвета и должен был найти среди них сходную той, которая была изображена на маленькой карточке. Но ребенок не мог решить такую задачу совершенно правильно, так как тождественных и по форме и по цвету фигур не было. Если на большой карте такой же треугольник, какой был наклеен на маленькой, - он отличался от образца цветом. Фигуры, совпадающие по цвету, были различны по форме.

Организуя подобные эксперименты, исследователи искали ответ на вопрос: что предпочтет ребенок – цвет или форму? Было установлено, что маленькие дети выделяют и ориентируются, прежде всего, на цвет предмета. Они подбирают к красному квадрату красные круги, треугольники и др.

Такое предпочтение цвета форме исследователи истолковали как результат аффективности, присущей маленькому ребенку. Они утверждали, что ребенок является якобы существом не познающим, но переживающим.

Однако картина эксперимента существенно менялась, когда детям того же возраста предъявили изображения знакомых вещей: лейки, ведра, мяча. В этих условиях 80% детей даже двух – двух с половиной лет отдавали предпочтение форме. Они подбирали к желтой корзинке синюю корзинку, к зеленому ведру красное.

Исследования показали также, что умение детей (до 3 лет) выделять предметы по их форме непосредственно зависит от времени и способа введения слова, обозначающего данный предмет. Выбор предмета по слову формируется постепенно. Ребенок проходит длительный путь «связывания слова с предметом». На разных этапах этого пути различную роль играют такие компоненты целой вещи, как ее цвет, фактура, величина и положение в пространстве. Чем вые для ребенка обобщающее значение слова, которым назван предмет, тем все меньшею роль играют второстепенные признаки однородных предметов.

Однако наблюдения и специальные исследования, стало известно, что существуют весьма сложные и порой даже противоречивые отношения между цветом и формой при восприятии ребенком предмета. Эти отношения непостоянны, изменчивы и зависят от многих конкретных условий: от того, знаком ребенку предмет или нов, назван словом или нет, от предыдущей подготовленности детей к различению, сравнению и обобщению предметов по разным признакам и от многих других факторов.

Развитие восприятия сказывается в том, что форма предмета становится для ребенка при всех условиях все более и более значимой.

Итак, к особенностям восприятия детей до 3 лет относятся следующие:

1. Детям третьего года жизни доступно восприятие бесцветных и даже контурных знакомых предметов. Если рисунки достаточно четкие, дети правильно воспринимают простые предметы и их изображения: подбирают правильно пара в лото («Дай такой же»). Незнакомые предметы дети воспринимают ошибочно, опираясь порой на одну,

2. После 1 г. 2 мес. – 1 г. 8 мес. дети правильно находят предмет по слову («Дай мне мишку»), если у них уже образовалась стойкая связь слова с этим предметом. Чем старше ребенок, тем быстрее слово приобретает обобщающее значение. Этому способствует отнесение слова не к одному предмету, а к нескольким однородным с изменяющимися несущественными признаками (слоны разной величины, цвета, фактуры, в разных положениях). В этих случаях дети легко узнают и новую для них игрушку (или изображение предмета) на основе обобщения и отвлечения (к большому белому слону подбирают не такую же по размеру белую свинку, а коричневого маленького сидящего слона).

3. С конца второго года жизни дети обычно могут сами правильно назвать воспринимаемый знакомый предмет в ответ на вопрос «Что это?» Однако, выделяя обычно лишь некоторые признаки и не видя отдельных деталей, ребенок - часто ошибается, называя, например, собаку-овчарку волком, тигренка – кошкой, и обобщая разные предметы по случайным признакам (например, муфту, волосы, кошку он обозначает одним и тем же словом).

4. На третьем году жизни ребенок, воспринимая картинку с простым сюжетом, называет отдельно каждый изображенный предмет: «Девочка, киска» или «Мальчик, лошадка, дерево». Лишь к концу преддошкольного возраста в результате упражнений дети начинают видеть связи, которые существуют между изображенными предметами. Обычно это связи функциональные – человек и совершаемое им действие: «Девочка кормит киску», «Мальчик едет на лошадке».

5. С пространством ребенок знакомится тогда, когда овладевает ходьбой. Однако пространственная характеристика воспринимаемых ребенком предметов долго остается слитой с содержанием самого предмета.

Действуя с предметами, ребенок учится смотреть, ощупывать, слушать. Поэтому чем старше он становится, чем больше его опыт, тем меньше труда затрачивает он на восприятие, узнавание и различение предметов, тем легче образуются и связи предмета со словом.

Постоянное упражнение, влиявшее на процесс развития ощущений у детей, проявляется и в развитии их восприятия. Если для правильного выбора первого предмета по названному слову (красного движущего жука) детям от 1 г. 9 мес. до 2 лет нужно 6-8 повторений, то для правильного отнесения слова ко второму предмету, даже более сложному, и его выбору среди сходных нужно лишь 4-5 предъявлений. При этом стойкость образующихся на слово связей и правильность дифференцировок у детей после 2 лет быстро возрастают.

Результат упражнений сказывается и в том, что ребенок к началу дошкольного периода воспринимает и незнакомые ему предметы, самостоятельно находя для них соответствующее название по признаку сходства со знакомым предметом (например, овал – «яичко», «картошка»).

Наблюдая развитие восприятия у детей дошкольного возраста, ученые выявляют еще более четко, чем у детей раннего возраста, сложность этой формы чувственного познания действительности. Восприятие младшего дошкольника (3-4 лет) носит предметный характер, то есть все свойства предмета, например, цвет, форма, вкус, величина и другие – не отделяются у ребёнка от предмета. Он видит их слитно с предметом, он считает их нераздельно принадлежащими предмету. При восприятии он видит не все свойства предмета, а только наиболее яркие, а иногда и одно свойство, и по нему отличает предмет от других предметов. Например: трава зелёная, лимон кислый и жёлтый. Действуя с предметами, ребёнок начинает обнаруживать их отдельные свойства, разнообразие свойств в предмете. Это развивает его способность отделять свойства от самого предмета, замечать похожие свойства в разных предметах и разные в одном предмете. В среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) ребёнок осваивает приёмы активного познания свойств предметов: наложения, прикладывания предметов друг к другу, измерения и другие.

В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) ребёнок учится различать разновидности этих свойств, обнаруживать их сочетание в целостных предметах, учится и словесному описанию, использованию свойств предметов в разных видах деятельности. В это время знания о предметах и их свойствах организуются в систему, которая управляет познавательной активностью ребёнка в разных сферах окружающей действительности: искусстве, природе, общении с людьми. Он осваивает приёмы восприятия более сложных явлений.

Включение ребёнка в доступные ему виды деятельности способствуют ускоренному развитию восприятия, но если эта активность не организована целесообразно и не направлена специально на развитие восприятия, то процесс будет формироваться стихийно и к концу дошкольного периода может быть не организован в систему, иметь пробелы в представлениях ребёнка о ряде свойств предметов. Незавершённость в развитии процесса восприятия задержит развитие других познавательных процессов.

Итак, восприятие – ведущий познавательный процесс дошкольного возраста, который выполняет объединяющую функцию:

- восприятие объединяет свойства предметов в целостный образ предмета;

- оно объединяет все познавательные процессы в совместной согласованной работе по переработке и получению информации;

- восприятие объединяет весь полученный опыт об окружающем мире в форме представлений и образов предметов и формирует целостную картину мира в соответствии с уровнем развития ребёнка.

**1.2 Средства и приёмы коррекции зрительного восприятия детей с нарушениями зрения**

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в двух направлениях: специальные занятия по развитию зрительного восприятия и организация развивающих игр и упражнений на различных общеобразовательных занятиях (по математике, рисованию, развитию речи, физической культуре, ручному труду и др.), а также в играх, бытовой деятельности. Решая педагогические задачи по формированию различных знаний и умений, педагоги учат детей способам зрительной ориентации в различении признаков и свойств предметного мира, зрительно-пространственных признаков и т. д. Система упражнений, способствующих активизации зрительного восприятия и познания окружающей действительности, согласуется с врачом-офтальмологом. Работа по развитию зрительного восприятия строится как многоуровневая система целостного, комплексного, дифференцированного, регулируемого процесса психофизического развития и восстановления зрения детей на основе стимуляции всех потенциальных возможностей. Специфичность этой работы с детьми дошкольного возраста состоит: во взаимосвязи и взаимодействии её со всеми видами детской деятельности; во всестороннем воздействии содержания, методов, приемов и средств коррекции на психику ребенка; в компенсаторном развитии средствами деятельности (игры, труда, занятий и т.д.); в интеграции ребенка в общество зрячих на основе сложившихся у него социально-адаптивных форм общения и поведения. Занятия по изобразительной деятельности со слабовидящими детьми являются важным направлением в комплексе работы по развитию и коррекции зрительного восприятия слабовидящих детей.

Для детей с нарушениями зрения характерно большое отставание в сроках развития восприятия. Поэтому первой специальной, коррекционной задачей является обеспечение как можно более раннего начала развития восприятия.

Наряду с поздними сроками начала развития у детей с нарушениями зрения наблюдается замедленный темп развития восприятия. Следовательно, второй задачей будет ускорение темпа развития восприятия, его интенсификация.

Аномальное развитие характеризуется не только отставанием, но и наличием отклонений. Следовательно, третья задача — преодоление имеющихся отклонений, в одних случаях — коррекция, в других — компенсация.

Для того, чтобы развитие восприятия у детей с нарушениями зрения шло успешно, в их обучении нужно применять специальные методы. Прежде всего, необходимо правильно сочетать словесные, наглядные и практические методы обучения.

На первых порах обучения нельзя применять изолированную словесную инструкцию, потому что дети изучаемой категории не понимают значения многих слов, особенно тех, которые обозначают качества, свойства и отношения предметов, т.е. сенсорных эталонов. Часто не понимают конструкцию фразы или просто забывают инструкцию, «теряют» ее в процессе выполнения заданий. Поэтому словесные методы обучения необходимо правильно, продуманно сочетать с наглядными и практическими методами.

Но и сами наглядные методы должны быть правильно отобраны. При работе по развитию восприятия необходимо применять образец (действия по образцу и выбор по образцу), подражание, жестовую инструкцию, совместные действия взрослого и ребёнка.

Коррекционная работа с детьми, с нарушениями зрения проводится на специальных коррекционных занятиях по сенсорному воспитанию в разделе «Развитие зрительного восприятия» педагогом-дефектологом и закрепляется на занятиях воспитателем.

Все занятия, связанные с развитием восприятия, на первых годах обучения проводятся не просто в игровой форме, а игровым методом.

Для работы по развитию восприятия предъявляются игры, в ходе которых дети должны учитывать свойства и отношения предметов. Они играют важную роль, определяют результат действий ребенка. Например, игра «Что катится, что не катится?». В этой игре перед детьми ставится задача докатить предмет до ленточки, положенной на полу. В данной игре дети начинают понимать, что результат зависит не только от их стараний, но и от свойств предметов, которые они прокатывают. Если после такой работы предоставить им выбор, то каждый ребенок выберет шар. Когда дети научатся видеть свойства предметов, это отразится и на их деятельности: игровой, изобразительной, трудовой.

На последующих годах обучения, когда у детей сформируется интерес к предметам, к их свойствам и отношениям, перед ними ставятся и чисто познавательные задачи, например, играя с матрешкой «Поставь на свое место». дети должны подойти к пониманию принципа ряда — построения по равномерно убывающей или возрастающей линии. Конечно, если дети сами не могут вычленить принцип, им нужно показать его в данной ситуации, а затем предложить другие, аналогичные, и добиваться от них самостоятельного переноса уже имеющегося опыта. На занятиях по развитию восприятия и формированию представлений слова — названия свойств и отношений должны употребляться только после того, как дети выделили эти свойства и отношения, поняли их значение. Когда дети прокатывают шар и кубик, педагог говорит «кати шар», «кати кубик», «докатился», «не докатился». После того как дети поняли, что шар катится, а кубик не катится, вводятся новые слова-эталоны, определяющие свойства этих предметов (круглый, угловатый), например: «Шарик катится, потому что он круглый, кубик не катится — он угловатый. Круглое катится, угловатое не катится».

В игре с матрешкой вначале детям можно лишь сказать: «Поставь матрешку на свое место», не указывая при этом на ее величину. Когда дети поймут принцип построения ряда и станут правильно находить место матрешки, нужно сказать: «Верно, матрешку нужно поставить тут — она меньше, чем вот эта, и больше, чем та». Только на основе личного опыта детей можно с пользой вводить слова-названия свойств и отношений предмете. Если же давать эти слова до того, как сами свойства будут выделены детьми, станут для них значимыми, они будут механически заучены, не помогут в новой ситуации вспомнить нужное свойство и действовать на его основе.

Восприятие включает в себя процесс обследования объекта и сопоставление результатов обследования с общественно выработанными мерками-эталонами. Эталоны дают возможность судить обо всех свойствах предметов — о форме, цвете, величине, об отношениях их частей и отношениях разных предметов между собой — по величине, по цвету, по форме, по пространственному расположению. Всему этому — способам обследования предметов, их свойств и отношений, сопоставлению результатов обследования с эталонами — ребенка нужно учить. Только в этом случае восприятие будет развиваться нормально даже у ребенка с нормальным зрением. Тем более это необходимо ребенку с нарушениями зрения, у которого ориентировка в окружающем предметном мире формируется замедленно и с большими трудностями.

Прежде всего, детей нужно научить различать и воспринимать эти свойства и сделать их значимыми для них. Чтобы обратить внимание детей на свойства и отношения предметов, необходимо дать такие задания, в которых они вынуждены будут учитывать свойства предметов, ориентироваться на них. Это могут быть игры с дидактическими игрушками (матрешками, пирамидками, различными вкладками). Например, при проталкивании геометрических форм в прорези коробки нужно найти отверстие, соответствующее форме фигуры, которую ребенок проталкивает. Дети с нарушениями зрения сначала совсем не ориентируются на форму прорези и фигуры, пытаются протолкнуть ее силой. Они не умеют действовать путем проб, т.е. не владеют поисковым способом решения этой задачи. Педагог подсказывает ребенку сначала самый первый способ — учит его пробовать. Точно так же педагог учит детей пробовать при складывании матрешки. Пробы подводят ребенка к вычленению формы и величины предметов, дают ключ к самостоятельным поискам, к решению новых задач, что очень важно для развития ребенка. Нужно только помнить, что происходит это постепенно и не сразу. Кроме того, нужно строго дозировать количество предметов, с которыми действует ребенок. Матрешка сначала должна быть двусоставной, затем — трехсоставной, количество фигур и прорезей — две, потом три. В дальнейшем количество предметов может увеличиваться до 10—12, но лишь по мере развития способности детей действовать с ними. Так, на третьем году обучения детям можно дать шестисоставную матрешку, которая состоит из 11 элементов.

Необходимо все время менять предметы, с которыми действует ребенок. Например, если на одном занятии ребенку дается коробка с квадратной и круглой прорезями, в которые нужно протолкнуть куб и шар, то на следующем занятии дается коробка с прорезями прямоугольной и овальной формы, в которые проталкиваются брусок и яйцо, затем — шестиугольник и круг и т.п. То же самое относится и к игрушкам-вкладкам. Необходимо избегать заучивания и стремиться к усвоению способа действия. На втором году обучения и в дальнейшем в действиях с дидактическими игрушками детей по-прежнему побуждают к пробам, но, наряду с этим, формируют и такие способы соотнесения предметов, как прикладывание, накладывание и обведение по контуру, которые помогают им перейти от проб к более высокому способу ориентировки на свойства — зрительному соотнесению.

С этими способами дети знакомятся на первом году обучения, но не в действиях с дидактическими игрушками, а выбору их по образцу. Главное на этом этапе — показать детям, что при сопоставлении по цвету используется способ приложения; по форме и величине — наложением и обведением по контуру. Ребенку будет легче различать цвета, если ему дают для выбора специальное цветовые карточки, а не выделять цвет в предмете. Точно так же ему легче различать по форме специальные карточки или плоскостные фигуры, чем выделить форму в предмете. Поэтому работу надо начинать с выбора по образцу карточки постепенно учить детей выделять свойства именно в предмете.

Вначале детям дают для выбора 2—3 карточки, например, красная, синяя и желтая или квадратная, круглая, треугольная. Постепенно количество карточек увеличивается, при этом увеличение может идти разными путями — ребенку можно дать по две карточки с одинаковыми цветами, а можно дать сначала четыре основных цвета, затем — шесть цветов и т.д. Нужно помнить, что в занятиях с детьми с нарушениями зрения целесообразно использовать такие игры, в которых выделение свойств, соотнесение предметов, выбор по образцу оказываются необходимым условием выполнения игрового действия. Например, игру «Найди свое место» можно проводить не только с игрушками, но и с цветовыми карточками и геометрическими формами.

Постепенно количество цветов, форм, величин, из которых производится выбор, увеличивается. Детям предлагают для выбора все более близкие цвета, формы и величины, например, красный, оранжевый, розовый; круг, овал, шестигранник. При этом не во всех случаях дети должны знать название цветов, форм, величин, с которыми они действуют. Главное — сформировать ориентировку на свойство.

Когда дети научатся выбору по образцу, вводится выбор с отсрочкой по тому же типу, который описывали на картинках («Лото с отсрочкой»): по цвету, форме, величине. Начиная со второго года обучения дети подбирают по образцу не только карточки, но и предметы, учатся отвлекаться от их назначения и от других признаков. Например, перед детьми стоят красная и желтая машины, красный кубик и желтый шарик. Педагог показывает красный флажок и просит принести такие же по цвету предметы. Разница заключается еще и в том, что к образцу подбирается не один, а несколько объектов, т.е. осуществляется своего рода группировка по образцу.

Конечно, все это проводится в игровой форме. Так, для подбора предметов по величине очень используются дидактические игры «Оденем кукол для прогулки», «Оденем кукол для праздника», «У кого какой домик», «Построим домики». В процессе выбора по образцу детей учат соотносить цвет, форму, величину с эталонами. При выборе величины и формы это делается путем накладывания геометрических форм на рисунок. Детям также предлагают сложить одну геометрическую форму из двух других: квадрат из двух треугольников, круг из двух полукругов, прямоугольник из двух квадратов; квадрат из двух прямоугольников и т.д.

Начиная со второго года обучения детей учат использовать свойства предметов в качестве сигнала к действию. Это трудно для детей, так как здесь нужно одновременно воспринять сигнал и соотнести с ним свои действия. Такая сложная деятельность формируется у детей не сразу, но она необходима, так как в жизни от них неоднократно будут требоваться действия по сигналу (светофор, сигнал машины и др.). Сигналы можно применять в играх: «Кто ловкий», «Поезд», «Светофор».

Кроме свойств предметов, ребенок должен уметь воспринимать их отношения, в частности, пространственные. Для этого педагог также использует игровую форму занятий и подражание. Дети строят по подражанию действиям педагога несложные конструкции, в которых нужно учитывать пространственное распоряжение элементов — внизу, наверху, рядом, ищут спрятанные предметы внизу, под шкафом, наверху, на шкафу и т.п. Детей с нарушениями зрения нужно учить различать реальное объемное пространство и его изображение на плоскости, то есть на бумаге, на доске, и соотносить их. Для этого проводятся игры типа «Вертушки», конструирование по рисунку-образцу, зарисовка конструкции сначала взрослым на глазах у детей, а задаем самими детьми.

Дети с нарушениями зрения недостаточно правильно, четко воспринимают не только отдельные свойства, но и предметы в целом. Их представления глобальны, не расчленены. К началу обучения дети часто не выделяют нужный предмет среди других. Обучение выделению и восприятию целого предмета начинается с самого начала обучения — этому служат все игры и упражнения, направленные на развитие внимания, подражания действиям с предметами, запоминания. В этих играх и упражнениях дети учатся выделять отдельные предметы, следить за их перемещением, узнавать их среди других. Все это способствует формированию целостного образа предмета, но не исчерпывает всех задач, которые связаны с ним. Большую роль в процессе создания целостного образа играет сопоставление парных предметов, выбор предметов по образцу. Здесь обеспечивается узнавание предметов, их дифференциация.

Но узнавать и даже различать предметы можно, и не имея полноценного образа, не представляя себе предмет со всеми его качествами и свойствами, а опираясь лишь на отдельные свойства-ориентиры. Это сразу же выявляется при складывании разрезной картинки или заполнении лото-вкладок.

Часто, складывая разрезную картинку, дети с нарушениями зрения не знают, куда положить те или иные части, так как не представляют себе целостного образа предмета — ни его общей формы, ни того, из каких частей он состоит, как расположены эти части. Более того, сложив «головонога» — человека, состоящего из головы и ног, — они бывают довольны, потому что у них сложился неполный, неточный образ человека — в этом представлении о человеке туловище оказывается лишним. При заполнении лото-вкладок, в котором части картинки вырезаны и нужно найти их место и, правильно развернув, вставить, многие дети не могут даже найти место вкладки, но, главное, — после того как место найдено, они вставляют вкладку как попало — разворачивают то вбок, то вниз, то вверх. При этом не получается целый предмет, но детей это не смущает. Они довольны своими действиями, и им не важно получился ли целостный образ или нет, т.к. целостность образа у них отсутствует. С самого начала обучения с детьми проводится большая работа по созданию у них целостного образа предмета. Вначале их учат складывать разрезные картинки, на которых изображены хорошо знакомые детям предметы. Они их рассматривают под руководством взрослых, выделяют их значимые части и складывают части в целое. Разрезная картинка должна состоять сначала из двух частей, затем из трех. Количество частей должно постепенно увеличиваться, лишь в соответствии с тем, как уточняется и расчленяется восприятие предметов у детей. Но конфигурация разреза и сами изображения должны меняться с самого начала, например, если ребенок складывает из разрезной картинки мяч, но изображение может быть сначала красным, потом синим, потом желтым с полосой посередине. Картинка может быть разрезана вдоль, поперек, по диагонали и т.п. При этом не нужно класть перед ребенком образец, так как он на этом этапе обучения не может воспользоваться им, а лишь отвлекается. В случае затруднений следует применять показ (ребенок действует по подражанию) или совместные действия. Обучая ребенка заполнению лото-вкладок, нужно также начинать с крупных предметных изображений с двумя вкладками.

Созданию целостного образа предмета способствует и складывание фигур из частей, например, плоскостных домиков, грибов, неваляшек, вырезанных из картона, складывание сборно-разборных игрушек — машин, самолетов и др. Очень большую роль в формировании целостного образа может играть изобразительная деятельность ребенка — аппликация, лепка, рисование, но лишь на определенном уровне развития самого целостного восприятия. Там, где восприятие ребенка находится на низком уровне, сама изобразительная деятельность ещё не может возникнуть или возникает путем неосмысленного усвоения штампов и не может служить его развитию.

Среди наглядных методов обучения большое место занимает работа с разного рода изображениями — рисунками, схемами, картинками, сюжетными картинками, диафильмами. Но применение этих средств в обучении предполагает, что ребенок правильно воспринимает изображение, «читает» его так, как мы этого хотим. Между тем, у детей с нарушениями зрения, поступающих в специальный детский сад, восприятие картинки еще не сформировано. Поэтому чрезвычайно важной задачей оказывается обучение восприятию изображения — рисунка, картинки и т.п. В самом начале дети еще даже не понимают, что рисунок, картинка — это изображение реальных предметов. Именно этому их надо учить. Чтобы они поняли, что рисунок — изображение реального предмета, педагог и воспитатель рисуют на глазах у детей несложные предметы и подкладывают изображение к предмету. Затем изображение к предмету подкладывают сами дети, осуществляя при этом выбор из двух. Например, перед педагогом стоят на столе куб и шар, он рисует шар и просит одного из детей взять соответствующий предмет и наложить его на рисунок. Одновременно или несколько позднее начинается работа по сличению игрушек с картинками и подкладывание картинок к предметам и предметов к картинкам, также при выборе из двух. Постепенно расширяется круг предметов, увеличивается количество объектов, из которых производится выбор. В занятия включаются игры, в которых ребенок отыскивает спрятанную игрушку по картинке-образцу («Найди, где это спрятано» и др.). Все это приводит к тому, что дети начинают понимать нарисованное (рисунок, картинка) изображение реального предмета. Именно на этом уровне может появиться у них и первый осознанный предметный рисунок. Но на этом останавливаться нельзя, потому что «чтение» рисунка остается очень примитивным. Так, дети без специального обучения не понимают изображений действий, эмоционально-выразительных средств, не могут воспринимать изображение пространства (удаленность, перспектива, заслонение).

В процессе восприятия предметов, действий, изображений у детей формируются образы, отражающие эти предметы, явления, ситуации, действия, свойства и отношения предметов. В то время когда ребенок воспринимает какой-либо предмет или его изображение, можно учить его действовать с ним, передавать знания и сведения о нем. Но обучение не может строиться только с опорой на действие или восприятие. Все накопленные человечеством знания, вся культура передается через слово — устное или печатное. Для того чтобы можно было передавать новые знания, новые сведения и даже умения с помощью книг, рассказов, чтобы руководить действиями с помощью словесной инструкции, слово должно воскресить в памяти ребенка, актуализировать все то, что он видел, слышал, с чем он действовал. Перед мысленным взором ребенка должны, прежде всего, возникнуть те образы, которые были получены им в непосредственном восприятии. Образы восприятия должны превратиться в образы-представления. Для этого воспринятое должно закрепиться, сохраниться. Образы-представления формируются по мере развития восприятия и деятельности, но у ребенка с нарушениями зрения этот процесс происходит крайне медленно. Образы-представления могут быть очень разрозненными, фрагментарными, неполноценными и даже неадекватными, если специально не заниматься их формированием. Основной путь формирования образов представления заключается в том, что педагог закрепляет воспринятое в слове, а затем пользуется словом, чтобы вызвать этот образ, актуализировать его. Так, когда ребенок выбирает по образцу из «чудесного мешочка» шар или куб, мы говорим: «Верно, это шар, он круглый», когда он играет в игру «Что катится, что не катится» и хочет взять шар, мы опять говорим: «Верно, шар катится, он круглый». Постепенно в представлении ребенка возникает не только образ шара, но и образ круглого предмета. Теперь слово «круглый» может вызвать в памяти ребенка нужное представление. Если же слова даются детям в отрыве от их чувственного опыта, они зачастую остаются «пустыми», за ними нет представления.

Конечно, образы-представления всегда отличаются от образов восприятия, особенно если это образы сложных предметов. Например, в задании «Нарисуй целое» дети должны соединить части предмета в целое мысленно, в представлении. Мы можем видеть, что дети теряют при этом многие детали предмета, не совсем правильно соотносят части предмета по величине, иногда даже неверно располагают их в пространстве. Когда же они складывают картинку и зарисовывают ее на основе образа восприятия, очень многое в рисунке меняется.

Таким образом, мы видим, что образы-представления менее точны, менее дифференцированы.

**Выводы по первой главе:**

Для детей с нарушениями зрения характерно недоразвитие познавательных интересов. Как показывают данные исследований, у детей с нарушениями зрения на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем. Их опыт крайне беден. Известно, что при нарушении зрения оказывается дефектной уже первая ступень познания – восприятия. Часто «живое созерцание» детей с нарушениями зрения страдает из-за снижения у них слуха, недоразвития речи. Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Детям с нарушениями зрения требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, тест и т.п.).

Замедленность восприятия усугубляться еще и тем, что из-за недоразвития психических процессов они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что дети часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п. Отмечается также узость объема восприятия. Дети с нарушениями зрения выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не виде и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия. Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Дети с нарушениями зрения судят о воспринимаемых предметах, явлениях по первому впечатлению. Их восприятием необходимо руководить. Для детей с нарушениями зрения характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Часто даже в старшем дошкольном возрасте эти дети не различают правую и левую сторону, не могут найти в помещении детского сада свою группу, спортивный зал и т.п. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времени года и т.д. Значительно позже своих сверстников с нормальным зрением начинают различать цвета.

Там, где нормальный ребенок, обозревая все происходящее, сразу выделяет главное и ориентируется в ситуации, аномальный ребенок долго не может уловить смысла происходящего и нередко оказывается дезориентированным.

Наиболее выраженной особенностью восприятия детей с нарушениями зрения является инактивность этого психического процесса. Глядя на какой-нибудь предмет, ребенок с нарушениями зрения не обнаруживает стремления рассмотреть его во всех деталях, разобраться во всех его свойствах. Он довольствуется при этом самым общим узнаванием предмета. Так, например, когда ребенку показывают карандаш и спрашивают: «Что это такое?» — он может ответить, что это карандаш, и отвернуться от него, сочтя вопрос исчерпанным; в ответ на тот же вопрос его сверстник охотно расскажет, что это красный, граненый, толстый, впервые очиненный карандаш.

Итак, основными особенностями зрительного восприятия дошкольников с нарушениями зрения являются: замедленность восприятия, меньшая дифференцированность, суженный объём воспринимаемого материала, слабое различение выражения лиц людей, изображённых на картинке, значительные трудности при понимании сюжетных картин и пейзажей, слабое различение цветов и их оттенков, инактивность и константность восприятия.**Глава II. Экспериментальное исследование возможностей занятий по конструированию, для детей с нарушениями зрения**

**2.1 Констатирующий эксперимент**

С целью выявления эффективности конструирования в коррекции зрительного восприятия детей с нарушениями зрения, мной была запланирована и проведена экспериментальная работа. Базой экспериментального исследования послужил детский сад №39 города Павлодара. Это «Детский – сад коррекционного типа для детей с нарушениями интеллекта».

Экспериментальная работа проходила в три этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня развития зрительного восприятия детей экспериментальной группы на начало исследования.

2 этап – проведение формирующего эксперимента, целью которого была разработка и апробация занятий с использованием конструирования в группе детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В начале исследовательской работы был предпринят сбор анамнестических данных детей экспериментальной группы. Собранные данные см. в приложении 1, таблица 1.

Таким образом, для экспериментальной работы были отобраны дети в количестве 12 человек с общим диагнозом – амблиопия или косоглазие. Далее дети были разделены на две группы – 6 человек – контрольная группа, 6 человек – экспериментальная группа. Далее, были отобраны методики для диагностики зрительного восприятия детей с нарушениями зрения.

Для диагностики особенностей зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения применяются такие же методики, что и для детей с сохранным зрением, но существует некоторые *особенности*:

- величина объекта больше 2 - 3 см, цвет: желтый, оранжевый, красный и его оттенки, зеленый.

- объект обязательно должен быть в рамочке либо в черной, либо в темно-зеленой.

- формы предметов разнообразны.

Условия для демонстрируемого объекта:

- выбор адекватного фона;

- выбор оптимального цвета;

- постоянное использование указки для уточнения;

- ребенок с окклюзией находится при показе у доски со стороны открытого глаза;

- педагог находится у доски справа, обязательно лицом к детям;

- объекты на рассматриваемой картине имеют четкий контур;

- непрерывная зрительная нагрузка составляет не более 10 мин;

- соответствующая освещенность*;*

Методики используются в индивидуальной форме эксперимента, представляя собой различные задания, выполнение которых требует применение обследуемым определенных операций или действий.

Они позволяют выявить наличие и особенности этих действий у обследуемого ребенка, свойства его личности.

При обследовании детей с глубокими нарушениями зрения – применение зрительно воспринимаемых заданий становится невозможным. Часть наглядного характера может быть представлена в рельефной форме, воспринимаемой осязательно.

Методика 1. «Восприятие формы, величины, цвета»

Цели исследования.Выявить понимание инструкции и цели задания; умение выделять признак формы; знание названий основных геометрических фигур.

Важно установить, как влияет на выполнение задания опыт, приобретенный ребенком при работе с приложением 1, таблицей 1. В этой связи интересно узнать, какая инструкция окажется достаточной: краткая устная инструкция, инструкция-разъяснение и т., д.

Процедура проведения*.* Перед ребенком кладут нижнюю часть таблицы с изображением детей, а рядом — верхнюю часть таблицы, на которой изображены разные полотенца. Дают задание: «Покажи, на какой крючок дети повесили свое полотенце». Ответ ребенка говорит о его способности или неспособности соотносить предметы по форме. Затем дают задания следующего характера: «Покажи, у кого на футболке нарисован кружок (квадрат, треугольник и т. п.)», «Скажи, что нарисовано на этом (показывает) полотенце». На основании полученных ответов судят о способности различать и называть геометрические фигуры.

Анализ результатов.

Высокий уровень - соотносят предметы одинаковой формы, различают такие геометрические фигуры, как квадрат, круг, треугольник и знают их названия.

Средний уровень – дети с удовольствием выполняют это задание, соотносят предметы сходной формы, различают геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник). Знают не все названия фигур. В процессе работы требуется организующая помощь.

Низкий уровень – дети не соотносят сходные по форме фигуры, путают их названия и затрудняются при необходимости различать похожие по форме предметы.

Методика 2. «Восприятие формы, величины»

Цели исследования.Выявить сформированность представлений о величине (размере); способность различать понятия «большой», «маленький», «одинаковый»; умение сравнивать одинаковые по форме и разные по величине зрительно воспринимаемые объекты; качество внимания в процессе деятельности.

Процедура проведения*.* На таблице изображено несколько пар одних и тех же предметов, различных по величине (большая и маленькая собачка и т. д.).

Ребенку дают задание типа: «Покажи маленькую собаку», «Покажи большую морковку». Затем предлагают такие, например, вопросы: «Какая это груша?», «Какая это сумка?», «Какой это гриб?», «Покажи предметы одинаковые по величине».

Анализ результатов*.*

Высокий уровень – детиразличают предметы по величине и выполняют это задание без труда.

Средний уровень - дети испытывают трудности, нуждаются в помощи.

Низкий уровень – не справляются с заданием.

Методика 3. «Целостное восприятие знакомых объектов»

Цели исследования*.* Выявить наглядно-образные представления детей; способность целостного восприятия знакомых объектов; зрительно-двигательную координацию; графические навыки.

Процедура проведения.На таблицах изображены геометрические фигуры (треугольники и круги) с неполными контурами. Подчеркивается, что все треугольники одинаковы по величине, затем предлагаются задания типа: «Дополни до треугольника», «Дополни до круга».

На таблице изображены незаконченные контуры двух предметных изображений (бабочки и жука). Детям дается задание дорисовать эти предметы («Дорисуй жука» и т. д.).

Анализ результатов*.*

Высокий уровень - выполняют задания таблиц без особого труда. Они понимают инструкцию и с интересом принимаются за работу.

Средний уровень – выполнения заданий встречает трудности, при обучающей помощи задание выполнятся.

Низкий уровень – задание не выполнено.

**2.2 Формирующий эксперимент**

Методика 4. «Целостное восприятие»

Цели исследования*:* Выявить сформированность целостного восприятия; наглядно-образного мышления; способность решать задания в умственном плане.

Процедура проведения*.* Перед ребенком кладут таблицу и говорят: «Посмотри, из круга (квадрата, треугольника) вырезали кусочек. Найди его среди тех, которые здесь нарисованы».

Если ребенок не понимает, ему показывают правильное решение. Остальные задания он должен выполнить сам. В более сложном варианте у фигур отсутствуют вырезанные из них части. Ребенок должен выполнить задание на уровне наглядно-образного мышления.

Анализ результатов.

Высокий уровень - дети проявляют выраженный интерес к заданию. Оно им посильно, хотя качество выполнения не одинаково (некоторым нужна организующая помощь).

Средний уровень - отмечается бессистемность и нецеленаправленность в работе. При организующей помощи задание выполняют.

Низкий уровень – задание не выполнено.

Методика 5. «Чего не хватает на этих рисунках?»

Цель: выявление узнавания деталей предмета на рисунке.

Суть этой методики состоит в том, что ребенку предлагается серия рисунков, представленных на рис. На каждой из картинок этой серии не хватает какой-то существенной детали. Ребенок получает задание определить и назвать отсутствующую деталь.

Анализ результатов*.*

Высокий уровень - дети проявляют выраженный интерес к заданию. Оно им посильно, хотя качество выполнения не одинаково (некоторым нужна организующая помощь).

Средний уровень - отмечается бессистемность и нецеленаправленность в работе. При организующей помощи задание выполняют.

Низкий уровень – задание не выполнено.

Методика 6. «Чем залатать коврик?»

Цель этой методики — определить, насколько ребенок в состоянии, сохраняя в кратковременной и оперативной памяти образы виденного, практически их использовать, решая наглядные задачи. В данной методике применяются картинки, представленные на рис. 2. Перед его показом ребенку говорят, что на данном рисунке изображены два коврика, а также кусочки материи, которую можно использовать для того, чтобы залатать имеющиеся на ковриках дырки таким образом, чтобы рисунки коврика и заплаты не отличались. Для того, чтобы решить задачу, из нескольких кусочков материи, представленных в нижней части рисунка, необходимо подобрать такой, который более всего подходит к рисунку коврика.

Далее данные методики использовались в экспериментальной работе.

При проведении экспериментальной работы нами соблюдались следующие условия:

- работа с каждым ребенком индивидуально;

- предварительное установление контакта с ребенком;

- четкая инструкция без обучающих моментов для выявления наличного уровня умений;

- не давать оценок;

- объекты на картинках должны быть знакомы ребенку;

- набор картинок для диагностики должен быть постоянным;

- при отвлечении ребенка нужно повторить инструкцию;

- сложность заданий увеличивается от младшей к подготовительной группе, так как растут и возможности дошкольников;

- смена вида деятельности.

Были подобраны шесть методик для оценки уровня развития зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Далее был проведен констатирующий эксперимент, целью которого было исследовать уровень развития зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Данные, полученные в ходе экспериментальной работы, см. в приложении 2, таблицы 2, 3.

Таким образом, анализируя результаты, полученные в констатирующем эксперименте, в контрольной и экспериментальной группах были получены примерно одинаковые данные – дети дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют средний и низкий уровень развития зрительного восприятия, наибольшее затруднение у детей вызвало задание № 5 и 6. Было выявлено, что дети экспериментальной и контрольной групп путают названия геометрических фигур (квадрат и треугольник), цвета (красный, синий, зелёный, оттенки цветов), величины (большой, поменьше, самый маленький), затрудняются при необходимости различать похожие по форме предметы, трудным для всех детей оказалось выделение и словесное обозначение одинаковых по величине предметов, дети не дифференцируют объекты по форме, величине, цвету. При выполнении задания №3 наибольшие трудности возникли у детей при необходимости дополнить (дорисовать) круг. Большинство детей выполняли это задание неудовлетворительно. Они замыкали контур, не производя при этом необходимых кругообразующих движений, поэтому площадь дорисованной ими фигурыоказывалась, как правило, уменьшенной. При дополнении контура треугольника многие дети изменяли его площадь и форму, причем имели место случаи распространенного принципа дополнения трех верхних треугольников на нижний ряд подобных фигур. Дети забывали, что все эти треугольники одного размера. Дети испытывали большие трудности при необходимости понять принцип работы. В результате они допускали выраженную асимметрию и несоответствие заданному изображению.

Существенные затруднения у детей вызвали задания методик №5 и 6. Дети не смогли узнать предмет, изображённый на картинке, не смогли сказать, какой детали не хватает у предмета на рисунке, не справились заданием «Залатай коврик», в ходе практических действий (подбор кусочков) дети накладывали разные кусочки на коврик, но не смогли даже в ходе подбора подобрать необходимый кусочек. Таким образом, константность и целостность восприятия объектов и предметов у детей с нарушениями зрения нарушена.

В целом при проведении экспериментальной работы было выявлено, что в контрольной группе детей 3 человека (50%) имеют средний уровень развития зрительного восприятия, 3 человека (50%) – низкий уровень развития зрительного восприятия.

В экспериментальной группе детей 3 человека (50%) имеют средний уровень развития зрительного восприятия, 3 человека (50%) – низкий уровень развития зрительного восприятия. По данным экспериментальной работы была построена диаграмма (см. приложение 2, диагарамма 1). По полученной диаграмме наглядно видно, что в контрольной и экспериментальной группах уровень развития зрительного восприятия примерно одинаков – 50% детей контрольной и экспериментальной группы имеют средний уровень развития зрительного восприятия, 50% - низкий уровень развития зрительного восприятия. Детей с высоким уровнем развития зрительного восприятия зафиксировано не было.

**Выводы по второй главе:**

Восприятие направлено на обслуживание практической деятельности — предметной, игровой, трудовой, изобразительной, конструктивной и т.п. Ориентировочная основа необходимая часть восприятия. Именно восприятие дает человеку сведения об условиях, в которых происходит деятельность, позволяет оценить их, приспособиться к ним.

Работа по коррекции зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения идёт по следующим направлениям: развитие зрительного внимания, подражания, формирование целостного образа предметов; восприятие формы; восприятие величины; восприятие цвета; восприятие пространственных отношений и ориентировка в пространстве группового помещения; формирование представлений о воспринятом. Данные направления работы реализуются в ходе занятий и в свободной деятельности. Занятия по сенсорному воспитанию в разделе «Развитие зрительного восприятия» проводятся педагогом-дефектологом 2-3 раза в неделю по 15-20 минут, при этом занятия проводятся по подгруппам и индивидуально, а затем закрепление проводится воспитателем.

Так, по результатам экспериментальной работы, можно сделать вывод о низком уровне развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения: у детей нарушена константность, целостность и дифференцированность. Таким образом, можно предположить, что уровень развития зрительного восприятия можно скорректировать при организации занятий по конструированию.

**Заключение**

Восприятие – отражение в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Особенности восприятия и ощущений детей с нарушениями зрения детально изучены психологами. Восприятие детей с нарушениями зрения характеризуется замедленностью и суженным объёмом зрительных восприятий, недифференцированностью, последней, наиболее выраженной особенностью восприятия детей с нарушениями зрения является инактивность процесса восприятия. Глядя на какой-нибудь предмет, ребенок с нарушениями зрения не обнаруживает стремления рассмотреть его во всех деталях, разобраться во всех его свойствах. Он довольствуется при этом самым общим узнаванием предмета.

С целью эффективности в коррекции зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, нами была запланирована и проведена экспериментальная работа. Экспериментальная работа проходила в три этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня развития зрительного восприятия детей экспериментальной группы на начало исследования.

2 этап – проведение формирующего эксперимента, целью которого была разработка и апробирование системы занятий с использованием конструирования в группе детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

По результатам эксперимента мы сделали вывод о низком уровне развития зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Для проведения формирующей работы нами были разработаны занятия по конструированию. Анализируя результаты, полученные в контрольном эксперименте, в контрольной группе дети дошкольного возраста имеют низкий уровень развития зрительного восприятия, в экспериментальной группе дети также имеют низкий уровень зрительного восприятия. У детей с нарушениями зрения развилась целостность, дифференцированность, константность восприятия, занятия способствовали формированию эталонов цвета, формы, величины. Таким образом, мы сделали вывод об эффективности проведённой работы в формирующем эксперименте. Цель достигнута, задачи исследования решены, гипотеза доказана.

**Список использованной литературы**

1. Алябьева Е.А. развитие логического мышления и речи детей 5 – 8 лет. – Москва, творческий центр «Сфера», 2005;
2. Базарный В.Ф. Зрение у детей. – Новосибирск: Наука, 1991.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – собр. сочин.2 т., Москва, 1982
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва, 1996;
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка – Москва: изд. Акад. пед. Наук РСФСР, 1956
6. Головнева Н.Я., Ильина М.Н., Парамонова Л.Г. Подготовка к школе. – Санкт-Петербург: изд-во «Дельта», 2001.
7. Головнева Н.Я., Ильина М.Н., Парамонова Л.Г. 365 проверочных заданий и упражнений для подготовки к школе. - Санкт-Петербург: изд-во «Дельта», 2000;
8. Годфруа Ж. Что такое психология. – Москва «Мир», 1999, т.2
9. Дубровина И.В. Психокоррекционная работа с детьми. – Москва: изд-во «Академия», 1998.
10. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – Москва, 1990
11. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации. – Москва: изд-во «Владос», 2003.
12. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста. – Москва: изд-во «Просвещение»,1964.
13. Запорожец А. В. Избр. психол. труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
14. Коломенских Я.Л., Панько Е.А. Детская психология, Мн. «Университетское», 1988.
15. Комарова Э. С. К проблеме образного мышления у детей // Новые исследования в психологии. 1977. № 1.
16. Крутецкий В.А. Психология – Москва: изд-во «Просвещение»,1980
17. Лей Н.С. Возрастные предпосылки умственных способностей. Хрестоматия по психологии. – Москва, 1987.
18. Лубовский В.И. Специальная психология – Москва: учебное пособие, 2003.
19. Литвак А.Г., Сорокин В.М., Головина Т.П. Практикум по тифлопсихологии. – Москва: изд-во «Просвещение», 1989.
20. Лихачев Б.Т. Педагогика, «Юрайт-Издат»; Москва, 2003;
21. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – Москва, 1972.
22. Обухова Л.Ф. Этапы развития дошкольного мышления. – Москва: изд-во «Просвещение», 1972.
23. Матвеева Л.Г., Выбойщик И.В., Мякушин Д.Е. Практическая психология для родителей, или что я могу узнать о своем ребенке. Москва «Аст – Пресс» Южно-Уральское книжное изд-во, 1997.
24. Немов Р.С. Психология. – Москва, 1995, т 1.
25. Обухова Л.Ф. Возрастная психология» - Москва,1999
26. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они дети с отклонениями в развитии? – Москва: изд-во «Флинта», 2000
27. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – Москва, 1999
28. Поддьяков Н.Н. Развитие мышления и умственного воспитания дошкольника. – Москва, 1985.
29. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; - Москва, Педагогика, 1983.
30. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – Москва: изд-во «Просвещение», 1958.
31. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Москва, 1989.
32. Самойлов А.Ф. Проблема мышления в тифлопсихологии. – Ленинград, 1981.
33. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – Москва: изд-во «Просвещение», 1968.
34. Волкова Л. С. Коррекционно-логопедическая работа по развитию речи слепых и слабовидящих детей // Дефектология. — 1982. — № 5. — С. 64—68.
35. Волкова Л. С. Результаты экспериментального изучения нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения // Дефектология. — 1982. — № 3. — С. 14—18.
36. Волкова Л. С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей. — Л., 1991.
37. Левина Р. Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей // Дефектология. — 197
38. Дети с отклонениями в развитии. Методич. пособие. (Автор-составитель Н.Д.Шматко) – М.: «Аквариум», 2001. С. 98-99.
39. Денискина В.З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения (методические рекомендации). Верхняя Пышма, 1997. С. 6.