

УДК 330.1
ББК 65.01
А72

Рекомендовано к изданию
Учебно-методической комиссией ИПО КФУ
(протокол № 4 от 17 октября 2018 г.)

Рецензенты:

Коррекционный педагог, тифлопедагог **Булякова Н.А.**
кандидат психологических наук, доцент **Курбанова А.Т.**

Артищева Л.В.

А72 Развитие детей с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие для студентов заочной формы обучения / Л.В. Артищева. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2018. – 136 с.

ISBN

В данном учебно-методическом пособии раскрываются основы тифлопедагогических и тифлопсихологических знаний. Показаны как специфические, так и общие для лиц с дефектами зрения и нормально видящих, закономерности развития психики, возможности компенсации отклонений в психической жизни, возникающие при расстройствах зрения. В пособии излагаются общие представления о психическом развитии в условиях сенсорной недостаточности, основные направления в проведении коррекционных занятий. Показаны методы, приемы, методики воспитания и обучения детей с нарушениями зрения. Учебно-методическое пособие предназначено для студентов вузов заочной формы обучения направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»

УДК 330.1
ББК 65.01

ISBN

© Артищева Л.В., 2018

© Издательство Казанского университета, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| Введение | 4 |
| Глава 1. ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ | |
| 1.1. Предмет, объект тифлопсихологии. Классификация зрительных нарушений | 6 |
| 1.2. Нарушения зрения у детей | 7 |
| 1.3. Тифлопсихология как самостоятельная ветвь психологической науки. История | 10 |
| 1.4. Задачи тифлопсихологии | 14 |
| 1.5. Особенности внимания и развития речи при нарушениях зрения | 17 |
| 1.6. Сенсорная организация человека при дефектах зрения | 22 |
| 1.7. Представление слепых и слабовидящих. Способы формирования представлений слепых и слабовидящих | 29 |
| 1.8. Особенности пространственной ориентации слепых | 31 |
| 1.9. Специфические особенности памяти слепых и слабовидящих | 34 |
| 1.10. Мышление и его роль в компенсации слепоты | 37 |
| 1.11. Особенности воображения у детей с нарушениями зрения | 39 |
| 1.12. Развитие эмоционально-волевой сферы у детей с нарушениями зрения | 40 |
| Глава 2. ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ | |
| 2.1. Домашнее воспитание и обучение ребенка с нарушенным зрением | 46 |
| 2.2. Дошкольное обучение и воспитание детей с нарушением зрения | 47 |
| 2.3. Операция сравнения (нахождение сходства и различия) | 50 |
| 2.4. Особенности деятельности детей с нарушением зрения | 53 |
| 2.5. Изобразительная деятельность | 54 |
| 2.6. Приемы осязательного обследования | 60 |
| 2.7. Привитие культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания | 67 |
| 2.8. Обучение навыкам ориентировки и физическое воспитание | 68 |
| 2.9. Игрушки и игры для слепых детей | 73 |
| 2.10. Обучение детей с нарушениями зрения в школе | 76 |
| 2.11. Ритмика | 83 |
| 2.12. Лечебная физкультура | 88 |
| 2.13. Коррекция нарушений речи | 92 |
| 2.14. Технические средства | 103 |

| | |
|---|-----|
| 2.15. Трудовая подготовка и профориентация в школе | 108 |
| 2.16. Методические рекомендации к проведению занятий по ориентировке в пространстве | 109 |
| 2.17. Содержание и методы коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке | 116 |
| 2.18. Средства обучения слепых и слабовидящих | 127 |
| 2.19. Лечебно-профилактическая, санитарно-гигиеническая и восстановительная работа | 130 |
| Список литературы | 131 |
| Вопросы к экзамену, зачету | 134 |

Введение

Дети с нарушениями зрения знакомятся с миром, как правило, через слуховые и осязательные анализаторы. Поэтому у них вырабатывается иное мнение о мире, чем у детей с сохранным развитием, а образы обладают иными качеством и структурой. Особенности формирования психических процессов у детей с нарушением зрения подвижны.

Нарушения зрения воздействуют на процесс формирования ребенка, а именно, на развитие личностной, эмоциональной и волевой сфер жизнедеятельности. Нарушение зрения снижает потенциал развития произвольной памяти, воображения или психического развития. Случаются качественные трансформации системы связей анализаторов, характерные особенности в развитии речи, суждений, в мышлении. Существенные перемены наблюдаются в физическом развитии – нарушена правильность в движении, в интенсивности движений, делается характерной походка и иные акты движения.

У детей с нарушениями зрения развивается собственная, весьма оригинальная система психологического развития, по качеству и структуре не похожая ни на одну систему детей с сохранным развитием. Поэтому отрицательный опыт ранних социальных отношений детей с нарушениями зрения в обстоятельствах психолого-педагогической малограмотности в семье, в дошкольных образовательных организациях и социуме в общем имеет возможность развития вторичных нарушений, социально-психологической дезадаптации ребенка.

От правильности и всесторонности отображения дошкольником внешнего мира будет зависеть формирование его экспансивной и чувственной сфер. Чем глубже и обширнее дети познают внешний мир, тем состоятельнее мир их чувственного отображения. Нарушения же зрения воздействует на сферу эмоционального познания и психические процессы (например, восприятие и мышление) и этим понижают вероятность формирования чувственной сферы. Весьма сильно нарушения зрения усложняют социальную активность детей.

Специфические аспекты отношений у детей с нарушением зрения заключаются в том, что у них наблюдаются проблемы в социальных контактах и много нарушений в развитии личности, что влечет формирование отрицательных черт характера. Помимо этого, нарушение приводит к гиперопеке над ребенком в семье, что воспитывает в нем эгоистичные черты, неуверенность в своих силах, подверженность чужому влиянию, равнодушие и многое другое.

Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения имеет свою специфику, но основывается на общих психолого-педагогических принципах. Сложности возникают в раннем диагностировании зрительных дефектов, в организации ранней коррекционной помощи и образовательного процесса, а также в подготовке специалистов, способных качественно, профессионально оказывать психолого-педагогическую помощь детям, имеющим нарушения зрения, проводить консультации родителей.

В учебно-методическом пособии объединены и обобщены материалы известных классиков и современных исследований, касающиеся психологии детей с нарушениями зрения, их воспитания и обучения.

Данное пособие подготовлено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», которые в дальнейшем планируют реализовывать свои знания, умения и навыки в специализированных учреждениях.

Целью освоения дисциплин, объединенных в данном пособии, «Психология лиц с нарушениями зрения», «Воспитание и обучение лиц с нарушениями зрения» является формирование у студентов представлений об индивидуально-топологических особенностях детей с зрительными нарушениями различного генеза. Дисциплины ориентируют на коррекционно-развивающий, учебно-воспитательный, научно-методический и консультативный виды профессиональной деятельности. Их изучение способствует решению ряда типовых задач: обучение личностно-ориентированному подходу к образованию и воспитанию детей с нарушениями зрения; осуществление процесса обучения с учетом структуры нарушения зрения и индивидуально-типических особенностей детей с зрительными нарушениями; обоснование методов и приемов воспитательного воздействия с учетом эмоционально-личностных особенностей детей и подростков с нарушениями зрения; консультирование детей с зрительной патологией, их родителей и педагогов по проблемам обучения и воспитания.

В результате изучения дисциплин «Психология лиц с нарушениями зрения», «Воспитание и обучение лиц с нарушениями зрения» у обучающихся формируются как профессиональные, так и специальные компетенции. Студент должен **знать** основные этапы становления тифлопсихологии и тифлопедагогики как науки, закономерности психологического развития детей с зрительными нарушениями, специфику развития личности, эмоционально-волевой сферы и поведения у детей с нарушениями зрения, задачи, принципы, методы, содержание и средства педагогической системы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения; **уметь** применять для изучения детей и подростков с нарушенным зрением теоретические и прикладные исследования в области детской тифлопсихологии, осуществлять анализ научной литературы по проблеме психологической характеристики лиц с нарушениями зрения, проектировать содержание и методы коррекционно-развивающей и психопрофилактической деятельности, использовать компетентностный подход к построению коррекционно-педагогического процесса; **владеть навыками** подбора диагностического инструментария, составления и заполнения протоколов обследования, анализа медицинской и психолого-педагогической документации на ребенка, методами, методиками и приемами воспитания и обучения детей с нарушениями зрения.

Выражаю искреннюю благодарность студентам группы 17.1-517, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль – Логопедия, в подготовке данного учебно-методического пособия.

Глава 1. ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

1.1. Предмет, объект тифлопсихологии. Классификация зрительных нарушений

Тифлопсихология (от греч. – слепой) – раздел специальной психологии, который изучает психическое развитие слепых и слабовидящих людей, пути и способы ее коррекции. Как наука, тифлопсихология сначала включала в своё содержание лишь психологию слепых. В настоящее время тифлопсихологии изучает и особенности людей с глубокими нарушениями зрения и с амблиопией и косоглазием.

Объектом исследования является незрячий (слепой), слабовидящий ребенок, а также ребенок с амблиопией и косоглазием.

Термин тифлопсихология в буквальном переводе обозначает психологию слепых, однако в настоящее время его семантика значительно расширилась и охватывает психологию не только слепых, но и слабовидящих. Тифлопсихология – это самостоятельная ветвь психологической науки. Как любая наука, тифлопсихология имеет свой предмет, которым является психика слепых и слабовидящих, т.е. людей с полностью или частично нарушенными функциями зрительного анализатора. Необходимо отметить, что если в старой тифлопсихологии предметом изучения являлась психика слепых, причем тотально слепых, то в настоящее время центр тяжести исследований перемещается на частично зрячих и слабовидящих. Это вызвано сокращением контингента абсолютно слепых и относительным увеличением числа частично зрячих и слабовидящих благодаря успехам медицины, в частности офтальмологии, и социальным преобразованиям.

Сложность изучения психики слепых и слабовидящих заключается также и в том, что контингент лиц, подпадающих под данное определение, весьма разнообразен как по характеру заболеваний, вызвавших слепоту или слабовидение, так и по степени нарушения таких важнейших условий для нормального функционирования органа зрения, как острота зрения и поле зрения.

Под остротой зрения подразумевается способность глаза видеть раздельно две светящиеся точки на минимальном расстоянии. За нормальную остроту зрения принимается способность различать детали объекта под углом зрения, равным 1 минуте. В зависимости от степени понижения остроты зрения на лучшем видящем глазу при использовании обычных средств коррекции (очков) выделяются:

Классификация зрительных нарушений.

слабовидящие дети (острота зрения на лучшем видящем глазу при коррекции от 0,05 до 0,2), дети с косоглазием и амблиопией (с остротой зрения менее 0,3).

1. слепые – острота зрения от 0 до 0,04 включительно,
2. слабовидящие – острота зрения от 0,05 до 0,2, а также с более высокой остротой зрения при наличии тяжелых нарушений его функций.

Среди лиц, относящихся к категории слепых, принято выделять:

1. абсолютную или тотальную слепоту на оба глаза;
2. частичную или парциальную слепоту, при которой сохраняется либо светоощущение (способность различать свет и тьму), либо форменное зрение (возможность различения форм), острота которого варьируется от 0,005 до 0,04.

Другим важнейшим условием нормального видения является поле зрения, т.е. то пространство, все точки которого видны одновременно при неподвижном взгляде. В норме поле зрения при бинокулярном зрении для белого цвета по горизонтали равняется примерно 180, а по вертикали – 110 градусам. Для красного, синего и зеленого цветов поле зрения постепенно сужается; еще большее его сужение наблюдается при предметном зрении. Обычно резким снижениям остроты зрения сопутствуют нарушения поля зрения, однако и самостоятельные серьезные нарушения поля зрения ведут к слепоте и слабовидению. Например, лица с сужением поля зрения до 10 градусов относятся к слепым, так как этот дефект серьезно затрудняет их деятельность. Существенное значение для развития психики имеет время наступления слепоты или слабовидения. Временной параметр настолько важен, что слепые дифференцируются по нему на две группы: слепорожденные и ослепшие. К первой группе относят лиц, потерявших зрение до становления речи, т.е. приблизительно до трех лет и не имеющих зрительных представлений, ко второй – ослепших в последующие периоды жизни и сохранивших в той или иной мере зрительные образы памяти. Совершенно очевидно, что чем позже нарушаются функции зрения, тем меньшим оказывается влияние аномального фактора на развитие и проявления различных сторон психики. Из сказанного видно, насколько сложен предмет тифлопсихологии. Поэтому подлинно научное, объективное изучение психики слепых и слабовидящих возможно лишь при подходе, учитывающем всю совокупность аномальных факторов и их влияние на протекание психической жизни индивида.

Вопросы и задания:

1. **Что является объектом тифлопсихологии?**
2. **Что является предметом тифлопсихологии?**
3. **Назовите разновидности зрительных нарушений.**
4. **В чем заключается отличие предмета тифлопсихологии между старой и современной школой?**
5. **В чем заключается сложность изучения психики слепых и слабовидящих?**
6. **Какие виды нарушения зрения выделяются в зависимости от степени снижения остроты зрения?**
7. **На какие группы делятся лица, относящиеся к категории слепых?**
8. **Какое влияние оказывает временной фактор на становление психики лиц с нарушением зрения?**

1.2. Нарушения зрения у детей

Зрительная система младенца обладает определенными врожденными навыками, но все равно ребенка нужно учить видеть так же, как необходимо

учить его говорить. Первые два года жизни ребенка являются периодом наиболее интенсивного развития зрения у детей, так что внимательное наблюдение за прохождением вашим ребенком этих этапов и своевременная диагностика у детского офтальмолога убережет вас от возможных нарушений зрения у вашего ребенка.

Зрение детей от момента рождения до трех месяцев находится в пределах от 0,005 до 0,015 и постепенно возрастает примерно до 0,01-0,03. Такое слабое зрение ребенка объясняется тем, что сетчатка все ещё формируется, а желтое пятно (тот участок сетчатки, где достигается зрение 1.0) ещё не образовалось. Такая зрительная система у взрослого человека считалась бы серьезным нарушением зрения, но для новорожденного самое важное – это то, что крупно и близко: мамино лицо и грудь. Наибольшее внимание ребенка в этом возрасте привлекают лица окружающих, причем правильное восприятие глубины пространства у ребенка ещё отсутствует. Ближе к концу трехмесячного возраста ребенок начинает делать первые попытки достать какой-нибудь предмет. Зрение ребенка быстро прогрессирует, и его внимание начинают привлекать и движущиеся объекты.

Зрение детей от четырех месяцев до полугода продолжает повышаться до 0.1-0.4. Если оба глаза видят одно и то же, то стереоскопичность зрения, то есть вид зрения, при котором возможно восприятие формы, размеров и расстояния до предмета, достигает почти взрослого уровня. Попытки достать что-либо все чаще достигают успеха, ребенок также довольно легко следит за движущимися объектами. При нарушении стереоскопичности зрения у ребенка начинает развиваться амблиопия.

Зрение детей от семи месяцев до года увеличивается ненамного, зато непрерывно совершенствуются другие зрительные навыки. Ребенку удается уже фокусировать глазки на предмете, находящемся на расстоянии 7-8 см от его носа.

Зрение детей в возрасте от года до двух закрепляется в пределах 0.3-0.6. Глаза легко переходят с одного предмета на другой и с любопытством их изучают. Достигается почти полная согласованность движений глаз и рук.

Любое заболевание глаз требует к себе пристального внимания. Если, например, ребенок рождается с врожденной катарактой, она должна быть устранена как можно скорее – чтобы свет мог стимулировать развитие сетчатки. К другим моментам, которые могут сказаться на зрении ребенка относятся: преждевременные роды, сахарный диабет и некоторые другие заболевания матери, амблиопия, расходящееся или сходящееся косоглазие.

Зрительное нарушение – это острота зрения менее 0,3 на лучший глаз с коррекцией и/или поле зрения менее 15 угл. град. Определяя, что такое зрительное нарушение, мы одновременно определяем и круг лиц, нуждающихся в специальном образовании.

Зрительные нарушения вызывают у детей значительные затруднения в познании окружающей действительности, сужают общественные контакты, ограничивают их ориентировку, возможность заниматься многими видами деятельности.

Причины нарушений зрения.

Врожденные: вызванные различными вирусными и инфекционными заболеваниями (грипп, токсоплазмоз и др.), нарушениями обмена веществ матери во время беременности; наследственная передача некоторых дефектов зрения (уменьшение размеров глаз, катаракта и др.); иногда обусловленные врожденными доброкачественными мозговыми опухолями (такие нарушения проявляются не сразу).

Приобретенные: внутричерепные и внутриглазные кровоизлияния, травмы головы во время родов и в раннем возрасте ребенка; в связи с повышением внутриглазного давления; на фоне общего соматического ослабления здоровья ребенка; недоношенные дети с ретинопатией (снижение чувствительности сетчатки), при которой часто наступает тотальная слепота.

Причиной атрофии зрительного нерва могут быть как наследственные, так и приобретенные аномалии. Иногда факторов, обуславливающих снижение зрения, может быть несколько.

Особенности проявления нарушений зрения у детей.

Так как при врожденной или ранней слепоте ребенок не получает никакого запаса зрительных представлений, у некоторых из них задерживается освоение пространства и предметной деятельности. Их представления и знания о предметах реального мира скудны и схематичны.

Речь часто формируется с задержкой. Вместе с тем, сформировавшаяся речь нередко бывает более богатой по лексике, чем у зрячих. Отмечается склонность этих детей к рассуждению, но слова часто не выражают конкретного их значения или используются неадекватно. Отвлеченные понятия у слепых детей часто усваиваются легче, чем конкретные. Для них характерен высокий уровень развития вербальной (словесной) памяти. Мышление этих детей вязкое, обстоятельное, они склонны к детализации.

Слепота тормозит двигательную активность ребенка. Малоподвижность, вялость, медлительность и возникающие на этом фоне двигательные стереотипии являются характерными особенностями психомоторики этих детей.

Формирование навыков самообслуживания замедленно, и они часто не полностью сформированы даже к периоду школьного обучения.

Вопросы и задания:

- 1. Чем объясняется слабое зрение у новорожденных детей?**
- 2. Что является зрительным нарушением?**
- 3. Назовите причины нарушений зрения.**
- 4. Какой период является сенситивным для развития зрения у детей?**
- 5. Опишите онтогенез развития зрительного анализатора у детей до 2 лет.**
- 6. С какими трудностями сталкиваются дети, имеющие нарушения зрения?**
- 7. Что обозначает понятие ретинопатия?**
- 8. Какое влияние оказывает нарушение зрения на развитие речи?**
- 9. Как влияет нарушение зрения на двигательную активность?**
- 10. Как отражается нарушение зрения на формировании навыков самообслуживания?**

1.3. Тифлопсихология как самостоятельная ветвь психологической науки.

История

Слепота и слабовидение, обуславливаемые многоразличными нарушениями функций зрительного анализатора, создают серьезные препятствия для нормального протекания процессов познания и труда. Устранение этих трудностей возможно лишь в результате тщательного выявления и изучения общих для нормально видящих и лиц с патологией зрения закономерностей психической деятельности, а также выявления особенностей психики, характерных только для слепых и слабовидящих.

Однако наличие существенных изменений в психике слепых и слабовидящих, в связи с чем тифлопсихология и выделилась в конце XIX века как самостоятельная отрасль психологической науки, долгое время не признавалось. Изучение психики слепых, по мнению ряда авторов (П. Биллей, Ф.И. Шоев и др.), было необходимо лишь для восстановления психического равновесия, которое нарушается при полной или частичной утрате зрения, и вполне могло проводиться в рамках общей психологии. Наиболее полно взгляды, отрицавшие наличие ряда принципиальных особенностей психики слепых и слабовидящих и в связи с этим необходимость выделения тифлопсихологии из общей психологии, были сформулированы немецким тифлологом Коном в 1917 году. Он утверждал, что «...если оставить в стороне несущественные ограничения, то слепой обладает возможностью и способностью до такой степени компенсировать отсутствующее зрение, что он может сказать, что у него есть все, кроме абсолютно неограниченной свободы передвижения». И далее продолжает: «Его (слепого) хорошо развившаяся способность представления передает ему окружающую жизнь в правильных образах, и его живо работающий ум, который абсолютно не чувствует себя изгнанным во мрак, приводит его в центр мира зрячих. Лишь немногие из слепых жалуются на свою слепоту и хотели бы быть зрячими». Такого рода утверждения, опирающиеся на философию рационализма и интроспективные методы исследования, не только тормозили развитие тифлопсихологии, но и оказали отрицательное влияние на дело обучения и воспитания слепых детей.

В связи с развитием в конце XIX века экспериментальной психологии, методы которой постепенно проникали в тифлопсихологию, был получен целый ряд фактов, свидетельствующих о серьезных изменениях в психике при нарушениях зрения. Эти факты послужили основой для возникновения диаметрально противоположного вышеприведенному взгляда на психику слепых. К. Бюрклен, К. Краузе, В.И. Руднев и многие другие утверждали, что слепота приводит к возникновению особого психического типа, и что «в конечном итоге мы должны рассматривать слепого, как человека иного рода, нежели зрячий». Односторонность и ограниченность приведенной точки зрения, развивающей основные положения ассоциативной психологии и философии сенсуализма, очевидна. Более того, взгляд на слепого, как на особый психический тип, привел в конечном счете к реакционным утверждениям о невозможности полной компенсации дефекта, главным образом, в социальном аспекте. Однако, при всех своих недостатках, теории, в

которых проводилась мысль о зависимости психического развития от состояния сенсорной сферы, и, в частности, органов зрения, не только способствовали борьбе с идеалистическими концепциями в тифлопсихологии, но и сыграли решающую роль в выделении тифлопсихологии как самостоятельной отрасли психологической науки.

Нужно заметить, что отделение тифлопсихологии, начавшееся в конце XIX века, проходило в известной степени стихийно, без сколько-нибудь четкого ее определения, обоснования и построения как науки. Правда, в 20-е годы XX столетия вопрос об обосновании тифлопсихологии как особой ветви психологической науки поднимался неоднократно, но одностороннее и неверное вульгарно-материалистическое или идеалистическое понимание психики слепых препятствовало не только обоснованию тифлопсихологии как науки, но и разработке научной методологии, что, естественно, неблагоприятно отражалось на дальнейших исследованиях. Подлинно научное обоснование тифлопсихология смогла получить лишь в результате диалектико-материалистического подхода к изучению психики людей с аномалиями зрения.

Советская тифлопсихология, обосновывая предмет своего изучения, утверждает, что слепота и слабовидение нарушают равновесие организма и среды, что в свою очередь создает целый ряд особенностей в развитии психики, которые в процессе обучения и воспитания могут быть в значительной мере устранены, благодаря действию социальных, психологических и биологических компенсаторных факторов. Причем изучить эти особенности психики слепых и слабовидящих и найти наиболее эффективные пути компенсации дефектов возможно лишь в рамках самостоятельной отрасли психологической науки - психологии слепых и слабовидящих.

Совершенно очевидно, что частичная, а тем более полная потеря зрения влечет за собой серьезные и зачастую ничем не возместимые потери в области чувственного познания. Влияние сокращения чувственного опыта на психическую жизнь, причем опыта, приобретаемого непосредственно индивидом, отмечалось многими психологами. Выдающийся советский психолог С.Л. Рубинштейн писал по этому поводу следующее: «Ни из какого описания, как бы ярко оно ни было, слепой не познает красочности мира, а глухой музыкальности его звучания так, как если бы он их непосредственно воспринял; никакой психологический трактат не заменит человеку, самому не испытавшему любви, увлечения борьбы и радости творчества, того, что он испытал бы, если бы сам их пережил».

Результаты отрицательного влияния нарушенных зрительных функций на развитие и проявления психики слепых и слабовидящих имеют как количественный, так и качественный характер. Количественные изменения имеют место, главным образом, в сфере чувственного познания: у слепых и слабовидящих значительно сокращаются или полностью выпадают зрительные ощущения и восприятия, соответственно уменьшается количество представлений, сокращаются возможности формирования образов фантазии и т.д.

Что касается качественных особенностей психики лиц с дефектами зрения, то они проявляются почти во всех областях психической деятельности:

- изменяются система взаимодействия анализаторов, типы восприятия;
- возникают определенные специфические особенности в процессах формирования образов и понятий;
- нарушается соотношение чувственного и понятийного в мыслительной деятельности;
- наблюдаются некоторые изменения в эмоционально-волевой сфере и свойствах личности;

Полное или частичное нарушение функций зрения отражается и на физическом развитии, что обусловлено нарушением пространственной ориентации и вызванным им ограничением слепых в свободе передвижения. Малоподвижный образ жизни в свою очередь вызывает мышечную вялость, деформацию скелета, гипофункции внутренних органов и т.п.

Перечисленные даже в самых общих чертах изменения в психическом и физическом развитии слепых и слабовидящих с достаточной убедительностью показывают необходимость специального изучения их психики для возможно более быстрого и полного преодоления последствий дефектов зрения.

История. Интерес к слепым, к их психической жизни возник очень давно, и первые исследования в этой области относятся к началу XVIII века. Вся история тифлопсихологических исследований распадается на два отчетливо выделяющихся и по своему характеру и хронологически этапа. Первый период, продолжавшийся с начала XVIII и до 80-х годов XIX века, можно охарактеризовать как период *интроспективной тифлопсихологии*. Почти все опубликованные работы того времени основаны на самонаблюдениях образованных слепых. Наиболее характерной и фундаментальной из работ этого периода является монография М. Сизерана «Слепец о слепых». В этих работах был собран обширный описательный материал, дающий нам представление о своеобразии проявлений психики слепых. Однако достоверность, а тем самым научная ценность этого материала в целом ряде случаев весьма сомнительна и требует тщательной проверки, так как в самонаблюдении очень часто плоды фантазии воспринимаются как действительные переживания, а действительные события искажаются, субъективно преломляясь в сознании индивида. Очевидно, что самонаблюдение как основной метод тифлопсихологического исследования не может раскрыть объективных закономерностей психики, но это не значит, что оно должно быть отвергнуто как метод вообще. Самонаблюдение давало и дает тифлопсихологии немало ценного материала и является важной стороной психологического исследования, особенно в тех случаях, когда оно направляется и проверяется исследователем.

Второй период развития исследований психики слепых и слабовидящих - это период *экспериментальной тифлопсихологии*, начало которого относится к 80-м годам прошлого века и непосредственно связано со становлением общей психологии как экспериментальной науки. Уже первые экспериментальные исследования, проводившиеся, главным образом, в области ощущений, показали эффективность такого рода исследований. С тех пор экспериментальный метод

является основным методом тифлопсихологических исследований. Однако рассмотрение развития тифлопсихологии с методической точки зрения не может со всей полнотой осветить основные пути ее развития. Основным критерием для определения направлений тифлопсихологии является то, как ученые решают основной вопрос философии, что они признают первичным - материю или сознание, т.е. их философская позиция.

Многовековая борьба материализма и идеализма отражается и в истории тифлопсихологии. Как и в общей психологии, тифлопсихологи разделились на два противоположных лагеря, защищающих соответствующие философские взгляды. Идеалистическое утверждение примата сознания, наиболее отчетливо проявляющееся в общей психологии в форме рационалистического идеализма (например, психология «чистого мышления»), переходит отсюда в тифлопсихологию. Многие тифлопсихологи, стоявшие на идеалистических позициях, развивают теорию, согласно которой слепота не влияет или влияет незначительно на психическое развитие, а в некоторых сферах психики является предпосылкой и стимулом ускоренного, по сравнению с нормально видящими, развития. Представители этого направления утверждали, что «...физическая слепота, ограничивая количество наших внешних впечатлений, может вместе с тем содействовать углублению и просветлению нашей духовной жизни», поскольку «для умственной работы и для практики в обыденной жизни представления не нуждаются в эмоциональных моментах» даваемых нам зрением. В качестве подтверждения своих «теорий» они приводили свидетельства древних авторов об ослеплявших себя философах и многократно цитировали Лафатера, говорившего следующее: «Закрывая глаза с целью отстранить впечатления внешнего мира, мы тем самым повышаем интенсивность нашей внутренней жизни». Отрицая влияние чувственного познания на психическое развитие, разрывая единство чувственного и логического, тифлопсихологи этого направления не только не сумели объективно показать закономерности психики лиц с дефектами зрения, но и нанесли существенный вред практике обучения слепых, что проявилось в насаждении вербальных методов обучения.

В противоположность тифлопсихологам, находившимся на идеалистических позициях, представители материалистического направления утверждали, что выпадение или серьезные нарушения функций зрительного анализатора затрудняют и вносят своеобразие в психическое развитие слепых и слабовидящих. Однако это не исключает возможности более или менее полного преодоления последствий сужения сферы чувственного познания благодаря действию ряда компенсаторных факторов. Такого рода подход к психике слепых и слабовидящих оказался наиболее плодотворным и получил всеобщее признание в советской тифлопсихологии. Его успех объясняется единственно правильным решением вопроса о соотношении материи и сознания, чувственного и логического в познании и роли биологических и социальных факторов в развитии психики с диалектико-материалистических позиций.

Вопросы и задания:

- 1. Кто и когда (год) отделил тифлопсихологию от общей психологии?**
- 2. На какие два периода делится история тифлопедагогических исследований?**
- 3. Какой из подходов к психике слепых и слабовидящих получил всеобщее признание в советской тифлопсихологии?**
- 4. Что сыграло решающую роль в выделении тифлопсихологии как самостоятельной отрасли психологической науки?**
- 5. Какое влияние оказывает нарушение зрительных функций на развитие и проявления психики слепых и слабовидящих?**
- 6. Какое влияние оказывает нарушение зрительных функций на физическое развитие слепых и слабовидящих?**
- 7. В чем разница между идеалистическими и материалистическими философскими взглядами в тифлопсихологии?**

1.4. Задачи тифлопсихологии

Предмет тифлопсихологии достаточно четко определяет ее основную задачу - изучение психики слепых и слабовидящих, закономерностей ее развития и проявлений, причем эта задача должна решаться в целом ряде аспектов: 1) раскрытие основных закономерностей развития и проявлений психики, присущих как нормально видящим, так и лицам с дефектами зрения; 2) раскрытие специфических закономерностей развития и проявлений психики, свойственных только слепым и слабовидящим; 3) установление зависимости развития и проявлений психики от степени и характера патологии зрения; 4) выявление оптимальных путей компенсации последствий дефектов зрения в области психики.

Решение этих основных проблем возможно лишь в ходе решения целого ряда частных теоретических и практических задач, стоящих перед тифлопсихологией. К ним относятся такие задачи, как, например, выяснение зависимости отдельных психических процессов (ощущений, восприятий, представлений, запоминания и т.д.) от функционального состояния зрительного анализатора, исследование зрительных ощущений при парциальной слепоте и слабовидении, нахождение оптимальных условий для познавательной и трудовой деятельности при сужении сенсорной сферы, изучение влияния слепоты на формирование отдельных сторон личности и многие, многие другие. Разумеется, перечисленные задачи охватывают только незначительную часть актуальных проблем, которые призвана решить тифлопсихология. Но даже это перечисление показывает, какое важное значение имеет накопление и теоретическое осмысливание тифлопсихологических знаний не только для создания научной системы, но и для практики обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей. Причем, здесь следует отметить, что круг нерешенных вопросов в тифлопсихологии еще настолько широк, что есть все основания утверждать, как отмечает А.И. Зотов, наличие серьезного отставания тифлопсихологии от требований, предъявляемых ей жизнью. Только сокращение разрыва между теорией и практикой обучения позволит

программировать процессы психического развития аномальных детей и управлять ими.

Одной из важнейших задач, которые решает тифлопсихология, является теоретическое обоснование методов и средств обучения и воспитания детей с аномалиями зрительного анализатора. В связи с наличием огромных различий в контингенте слепых и слабовидящих детей по остроте зрения, состоянию поля зрения и цветоразличия, а также характеру глазных заболеваний в настоящее время на первый план выдвигается задача изучения соотношения аномальных, индивидуально-типологических и возрастных особенностей, различно проявляющихся и различно влияющих на развитие и протекание отдельных психических функций. Уже сегодня на основании экспериментальных данных, полученных в проблемной лаборатории по изучению психических особенностей слепых и слабовидящих школьников ЛГПИ им. А.И. Герцена, можно утверждать, что «без комплексного исследования особенностей взаимосвязи возрастных, типологических и аномальных факторов нельзя приступать к изучению проблемы научного обоснования эффективных методов учебной деятельности детей с различными нарушениями зрения». Только такой подход может привести к научно обоснованному дифференцированному обучению выделяемых в настоящее время и существенно различающихся по своим перцептивным возможностям групп тотально и парциально слепых и слабовидящих школьников.

Задачи, стоящие перед тифлопсихологией, определяют ее тесную связь с тифлопедагогикой и специальными частными методиками. Связь этих наук неразрывна и взаимообусловлена: с одной стороны, тифлопсихология призвана дать психологическое обоснование вопросам обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей, а с другой стороны, подлинно научная тифлопедагогика может совершенствовать свои дидактические и методические принципы, только исходя из групповых (обусловленных аномальными факторами), возрастных и индивидуальных особенностей, изучаемых тифлопсихологией.

Для того, чтобы эта связь была действительна, тифлопсихологические исследования должны опережать исследования в тифлопедагогике и тем самым оказывать эффективное влияние на практику обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей. В большей степени это касается педагогической тифлопсихологии, и здесь будет вполне уместна ссылка на А.Н. Леонтьева, утверждавшего, что «главная задача педагогической психологии (в равной степени это относится к любой педагогической специальной психологии) заключается в том, чтобы опережать педагогическое исследование, исходя, с одной стороны, из тех новых возможностей, которые открывают перед ней современные теоретические достижения общей психологии, а с другой стороны, из самостоятельного «видения» психологических проблем, возникающих в области обучения и воспитания. Такое самостоятельное «видение» педагогических проблем является первым условием для того, чтобы педагогическая психология смогла решительно повысить действенность своего влияния на педагогику и практику обучения и воспитания».

Изучая возрастные и индивидуальные особенности слепых и слабовидящих и специфику развития и проявлений их психики в зависимости от состояния зрительного анализатора, характера заболевания, времени наступления слепоты или слабовидения и т.д., тифлопсихология становится наукой, знание которой жизненно необходимо учителю и воспитателю специальной школы. Только овладев обще- и тифлопсихологическими знаниями, дефектолог может активно и творчески включиться в процесс обучения и воспитания детей с дефектами зрения и добиться плодотворных результатов в деле формирования полноценной личности слепого или слабовидящего.

Очевидно, что основная задача тифлопсихологии - изучение психики слепых и слабовидящих - может быть успешно решена только при опоре на достижения общей, возрастной и педагогической психологии, которые должны служить отправным пунктом тифлопсихологических исследований. Целый ряд закономерностей, раскрытых в общей психологии, находят свое подтверждение в развитии и проявлениях психики слепых и слабовидящих, хотя они в различной степени маскируются, а зачастую искажаются аномальными факторами. Так, закономерности ощущений, свойства восприятия, условия продуктивного запоминания, основные закономерности формирования представлений и т.д. являются общими как для нормально видящих, так и для лиц с нарушенными функциями зрения. Разумеется, применение общепсихологических положений в тифлопсихологии в каждом отдельном случае требует их экспериментальной проверки с целью выявления общих тенденций и специфики проявления. Использование знаний, накопленных в общей психологии, способствует, таким образом, ускоренному развитию тифлопсихологии.

Психология слепых и слабовидящих, так же как и общая психология, тесно связана с рядом социальных и естественных наук, и прежде всего с марксистско-ленинской философией, вооружившей тифлопсихологию самой прогрессивной современной методологией - диалектическим материализмом.

Особо важное значение для психологии слепых и слабовидящих имеет связь с рядом отраслей медицины, и в первую очередь с анатомией, физиологией и патологией органов зрения, а также физиологией и патологией высшей нервной деятельности.

Таким образом, тифлопсихология, оставаясь самостоятельной ветвью психологической науки, имеет широко разветвленные связи с целым рядом общественных и естественных наук, что является существенным фактором для ее развития. Фундаментальной основой перечисленных междисциплинарных связей является общность объекта изучения, которым является человек и его деятельность во всем многообразии ее проявлений, детерминированная социальными, психическими, физиологическими, патологическими и многими другими факторами.

Вопросы и задания:

1. Докажите наличие взаимосвязи между теоретическими и практическими задачами тифлопсихологии.

- 2. Какие задачи стоят перед тифлопсихологией и какую роль играют в их решении данные смежных наук?**
- 3. С какой целью тифлопсихологические исследования должны опережать исследования в тифлопедагогике?**
- 4. Какая из задач является основной для тифлопсихологии? При каком условии она может быть успешно решена?**
- 5. Какая из задач тифлопсихологии, в связи с наличием огромных различий в контингенте слепых и слабовидящих детей, в настоящее время выдвигается на первый план?**
- 6. Какой подход может привести к научно обоснованному дифференцированному обучению выделяемых в настоящее время и существенно различающихся по своим перцептивным возможностям групп тотально и парциально слепых и слабовидящих школьников?**
- 7. Что является фундаментальной основой междисциплинарных связей тифлопсихологии с другими науками?**

1.5. Особенности внимания и развития речи при нарушениях зрения

Особенности внимания слепых

При наиболее глубоких нарушениях зрения визуальное восприятие выразительных движений взрослых при той или иной ситуации затрудняется или становится невозможным, вследствие чего частично или полностью (при абсолютной слепоте или отсутствии форменного зрения) исчезает потребность в подражании. То, что выразительные движения есть результат подражательной деятельности, хорошо иллюстрируется отсутствием или слабым развитием мимики у нормально видящих детей, воспитанных слепыми родителями. При отсутствии форменного зрения (острота зрения от 0 до 0,005) типичные для состояния внимания позы и сокращения мышц лица - нахмуривание лба и бровей, фиксация взгляда, поворот к объекту, на который направлено сознание, и т.п., - отсутствуют или проявляются в очень ослабленном виде. Для слепого в состоянии внимания характерны маскообразное выражение лица и строго фиксированное положение головы и тела, которые закрепляются в положении, способствующем наиболее отчетливому слуховому восприятию. Например, можно часто наблюдать, как слепые, вслушиваясь в чью-либо речь, поворачиваются к говорящему вполборота.

В тифлопсихологии известны многочисленные, но неудачные попытки обучения слепых мимическому выражению внимания. Однако элементарные проявления внимания, например, поворот головы в сторону говорящего, легко усваиваются слепыми и должны им прививаться в процессе обучения.

Внимание, не имея собственного содержания, проявляется внутри различных психических процессов. Отсутствие зрения, обуславливая при известных условиях развитие слухового и осязательного восприятия, соответственно способствует развитию слухового и осязательного внимания. Однако вопрос о преобладании того или иного типа внимания не может быть решен однозначно, так как их развитие как у слепых, так и у нормально видящих, зависит не только и даже не столько от состояния анализаторов и уровня

чувствительности, сколько от характера деятельности индивида. Например, при ориентации слепых в большом пространстве внимание проявляется преимущественно внутри слухового восприятия, а при предметно-познавательной деятельности – в осязании. Поэтому имеющие место в тифлопсихологии попытки охарактеризовать внимание слепых как акустическое несостоятельны и порочны в своей основе, так как нацеливают процесс обучения на применение исключительно вербальных (словесных) методов.

Внимание характеризуется рядом свойств (объем, концентрированность, устойчивость, отвлекаемость и т.д.), проявление и развитие которых у слепых имеют некоторые особенности, хотя формирование их подчиняется тем же закономерностям, что и у зрячих. Например, затруднения в сфере восприятия отрицательно сказываются на переключаемости, объеме и устойчивости внимания. Замедленное и недостаточно полное восприятие слепых препятствует разнообразию впечатлений и действий, что является одним из важнейших условий устойчивости внимания; скорость переключения внимания непосредственно зависит от скорости и точности восприятия; аналогичная зависимость наблюдается между качеством восприятия и объемом внимания.

Специфичным для слепых является также значение некоторых свойств внимания для деятельности. Так, при ориентировке слепых в большом пространстве необходима хорошая распределяемость внимания, тогда как концентрация его, широко представленная в аналогичных процессах у зрячих, для слепых попросту вредна. Действительно, выпадение зрительных ощущений и восприятий может быть в той или иной мере компенсировано только при условии перцепции всех остальных раздражителей, сосредоточение же сознания только на каком-либо одном виде раздражителей нервной системы не может дать целостного образа, что снижает точность ориентировки.

В заключение следует заметить, что хотя слепота и вносит некоторые специфические особенности в развитие и проявление отдельных видов, типов и свойств внимания, в целом внимание слепых подчиняется тем же закономерностям, что и у нормально видящих, и может достигать такого же уровня развития.

Особенности развития речи при слепоте

Развитие речи осуществляется в процессе овладения языковыми (фонетический состав, словарный запас, грамматический строй) и неязыковыми (мимика, пантомимика, интонация) средствами общения, причем протекание этого процесса возможно только в ходе «жизненно мотивированной деятельности общения» (С.Л. Рубинштейн). Поскольку деятельность речевого общения при дефектах зрения принципиально не нарушается, овладение речью и ее функциями, а также структурой при слепоте происходит в общих чертах так же, как и у нормально видящих, однако нарушение или отсутствие зрения накладывает на этот процесс определенный отпечаток, вносит специфику, проявляющуюся в динамике развития и накопления языковых средств и выразительных движений, своеобразии соотношения слова и образа, содержания лексики, некотором отставании формирования речевых навыков и языкового чутья.

Причинами такого своеобразия являются сужение сферы активного общения в наиболее ранний период развития ребенка, ограничение его возможностей активной подражательной и познавательной деятельности, сужение возможности развития моторной сферы и нередко средовые условия, не всегда благоприятные для целенаправленного воздействия.

Овладение фонетической стороной речи, с которого начинается усвоение родного языка, то есть формирование фонематического слуха и механизма звукопроизношения (артикуляции), совершается на основе подражания. И если развитие фонематического слуха и формирование речеслуховых представлений, основанное на слуховом восприятии, протекает у слепых и зрячих идентично, то формирование речедвигательных образов (артикуляции звуков речи), основанное не только на слуховом, но и на кинестетическом и зрительном восприятии, существенно страдает. Это есть следствие полного или частичного нарушения возможности визуально отражать артикуляторные движения вступающих в речевой контакт со слепым ребенком окружающих его людей.

На трудность усвоения слепыми артикуляции звуков речи указывал еще в начале XIX в. И. Клейн, писавший, что «отдельные звуки вызываются благодаря различным положениям и направлениям речевых органов, причем некоторые из этих звуков становятся ясными при помощи зрения; зрячий ребенок очень часто перенимает в буквальном смысле ото рта звуки и слова, произносимые другими, и, следовательно, усваивает в этом отношении путем чисто механического подражания то, чему слепого можно научить лишь теоретическим способом, путем объяснения и сопоставления. Это положение, подкрепленное впоследствии большим фактическим материалом, получило дальнейшее развитие в трудах многих отечественных и зарубежных дефектологов. Автор одного из первых исследований по логопедической работе со слепыми советский дефектолог М.Е. Хватцев в одной из своих статей писал: «Фонетическая сторона речи усваивается им через подражание тем компонентам, из которых складывается наше звукопроизношение, а именно: акустических (звуков), улавливаемых слухом, и зрительных (мимико-артикуляторных), воспринимаемых зрением. Следовательно, можно полагать, что усвоение речи ребенком, родившимся слепым или потерявшим зрение до появления речи, будет протекать затрудненно, в известной мере своеобразно и искаженно».

Современные исследования подтвердили наличие нарушений взаимодействия в функционировании анализаторных систем, участвующих в формировании фонетической стороны речи - слуховой, кинестетической и зрительной, в результате чего в процессе становления речи у слепых наблюдаются отклонения от нормы.

Основным дефектом речи при слепоте является косноязычие (возможно заменить другим словом), широко распространенное у слепых детей дошкольного и младшего школьного возраста. Среди разновидностей косноязычия наблюдаются: сигматизм - неправильное произношение свистящих и шипящих звуков (с, з, ц, ш, щ, ж, ч) в различных вариантах; ламбдацизм – неправильное произношение звука «л» (замена его звуками у или

в); ротацизм – недостатки произношения звука «р»; имеют место также нарушения произношения звуков «д», «т» и др.

Отмечая зависимость звукопроизношения от состояния зрительного анализатора, необходимо помнить, что данная связь касается только дефектов звукопроизношения, вызванных неправильной артикуляцией (например, образование звука «л» губами, высовывание языка между зубами при произнесении звуков «д», «т», «с», «з», вибрация язычка или мягкого нёба при произнесении звука «р» и т.д.). Косноязычие же, обусловленное аномалиями строения и моторики речевых органов, так же как и заикание, часто встречающееся у слепых и имеющее своей основой нарушения деятельности центральной нервной системы, с дефектами зрения не связаны.

Развитие звукопроизношения зависит от времени потери зрения: по данным М.Е. Хватцева, среди слепорожденных и ослепших до появления речи недостатки произношения наблюдаются в 16% случаев, а у ослепших в более старшем (дошкольном) возрасте до 5-7-ми лет, то есть до окончательного завершения процесса формирования звукопроизношения, – только в 6% случаев.

Речевые расстройства у слепых детей отражаются на их письме. По данным М.Е. Хватцева, 25% ошибок связано с неправильным произношением соответствующих звуков, а в 46% случаев неправильно произносимые звуки обуславливают неверное написание.

Кроме того, и это наиболее существенно, дефекты речи тормозят психическое развитие слепых детей, причем в гораздо большей степени, чем нормально видящих. Это связано с тем, что развитие речи, способной при нормальном уровне развития в значительной мере компенсировать последствия слепоты, в данном случае задерживается, и речь не выполняет свою компенсаторную функцию.

Недостатки произношения отрицательно влияют на речевую деятельность, ограничивают без того суженный круг общения детей с дефектами зрения, затрудняют формирование ряда качеств личности или ведут к появлению отрицательных свойств (замкнутость, аутизм, негативизм и др.).

Отсюда становится ясной необходимость своевременной коррекционной логопедической работы со слепыми детьми. Основой для формирования правильного звукопроизношения при дефектах зрения является использование сохранных слухового и двигательного анализаторов, которым принадлежит главная роль в формировании речеслуховых и речедвигательных представлений. На основе развивающегося у ребенка к концу первого года жизни фонематического слуха и формирования голосового аппарата начинается овладение смысловой речью.

Выпадение или серьезные нарушения функций зрения ограничивают количество воспринимаемых объектов, затрудняют выделение многих существенных и, что также весьма важно, оказывающих сильное эмоциональное воздействие свойств и качеств предметов (например, цвет). Это ведет к замедлению процесса познания действительности и, следовательно, сказывается на темпах речевого развития.

Развитие словарного запаса может рассматриваться в двух аспектах: количественно – как увеличение числа используемых и понимаемых слов и качественно – как смысловое развитие словаря, как соотношение слов и обозначаемых ими предметов, как процесс все большего и большего обобщения значения слов.

Неограниченные у слепых детей возможности речевого общения (непосредственное общение с взрослыми, чтение книг, слушание радиопередач и т.д.) способствуют накоплению словарного запаса, который уже в среднем школьном возрасте может не только достичь уровня нормы, но и, по данным некоторых исследователей, превзойти его.

Богатый словарный запас является одним из неперенных условий компенсации ограниченного чувственного опыта, однако для этого он должен хотя бы минимально опираться на конкретные представления.

Накопление словарного запаса и усвоение грамматического строя родного языка способствуют развитию связной речи. Понимание и овладение связной речью, несмотря на ряд перечисленных особенностей, осуществляется у слепых детей по тем же закономерностям, что и у нормально видящих. Ранняя коррекционная работа позволяет преодолеть задержки в речевом развитии и достигнуть уровня нормы. Опирающаяся на конкретные представления связная речь является мощным средством компенсации отклонений в психическом развитии слепых детей.

В специфику развития речи слепых детей включаются также особенности усвоения и использования ими неязыковых средств общения – мимики, пантомимики, интонации, являющихся неотъемлемым компонентом устной речи.

Особо следует остановиться на использовании в речи мимики и пантомимики лицами, утратившими зрение после того, как они овладели неязыковыми средствами общения. Длительный срок слепоты ведет к постепенному редуцированию внешних выразительных движений; лицо ослепших приобретает маскообразное выражение, жесты используются крайне ограниченно. Поэтому во время проведения реабилитационной работы важно обращать внимание слепых на необходимость использования в процессе общения неязыковых средств.

Наблюдающееся у слепых ослабление внешнего выражения эмоций и ситуативных выразительных движений сказывается на интонационном оформлении речи. Это проявляется в бедности интонаций и монотонности речи. Однако развивающаяся у слепых способность подражать речи окружающих помогает преодолению этого недостатка.

В тифлопсихологии встречаются мнения, согласно которым отсутствие зрения влияет на темп и громкость речи. Одни авторы отмечают замедленность, другие – повышенную скорость речи слепых. Также расходятся мнения и о силе голоса: одни утверждают, что слепые говорят всегда тихо, так как громкие звуки мешают их слуховой ориентации в пространстве, другие – что слепые говорят чрезмерно громко, потому что из-за отсутствия зрения не могут оценить размеры помещения и степень удаленности собеседника. Надо полагать, что упомянутые различия в темпе и

громкости речи являются индивидуальными, а не типичными для слепоты особенностями, чем и обусловлено столь значительное расхождение во взглядах на эту сторону речи.

Несмотря на многочисленные отклонения в развитии различных компонентов речевой деятельности при глубоких нарушениях зрения, следует отметить, что в целом речь слепых при правильном формирующем воздействии со стороны родителей и воспитателей развивается до нормального уровня и служит мощным средством компенсации, существенно расширяя возможности слепых во всех видах деятельности.

Вопросы и задания:

- 1. Каковы особенности внимания при слепоте и слабовидения?**
- 2. Каковы особенности речи у детей данной категории и в чем заключается ее роль в компенсации слепоты и слабовидения?**
- 3. Какая роль компенсаторной функции речи при глубоких нарушениях зрения?**
- 4. Какие типичные состояния, внимание, позы и сокращения мышц лица характерны для слепых при отсутствии форменного зрения?**
- 5. Чему препятствует замедленное и недостаточно полное восприятие слепых?**
- 6. При каких условиях возможна компенсация зрения?**
- 7. Что лежит в основе развития фонематической стороны речи?**
- 8. Какой основной дефект речи при слепоте?**
- 9. Зависит ли нарушение звукопроизношения от времени потери зрения?**
- 10. В следствии чего замедляется процесс познания действительности у слепых?**

1.6. Сенсорная организация человека при дефектах зрения

Зрение, слух, обоняние и другие виды чувствительности входят в состав чувственного познания, разные уровни которого – ощущение, восприятие и представление – образуют его структуру. Состав и структура чувственного познания характеризуют сенсорную организацию человека. Сенсорная организация сложилась в процессе общественно-исторического развития человека и целиком отражает образ его жизни и характер деятельности.

Серьезные нарушения или полная утрата функций зрительного анализатора, приводящие к слабовидению или слепоте, разрушают частично или полностью сложившиеся в процессе общественно-исторического развития межанализаторные связи. Нарушение исторически сложившегося взаимодействия между зрительным и другими анализаторами отражается на всей сенсорной организации человека, что в свою очередь вызывает определенные отклонения в сферах логического познания и практики.

Нарушения деятельности зрительного анализатора приводят к перестройке у слепых и слабовидящих взаимоотношений анализаторов, образованию новых внутри- или межанализаторных связей, относительному или полному (при тотальной слепоте) доминированию иных, нежели у зрячих, анализаторных систем. Относительное преобладание слуха или осязания над

зрением у некоторой части частичнозрячих (при наиболее низкой остроте остаточного зрения) и их абсолютное доминирование у незрячих приводят не только к перестройке межанализаторных связей, но и к образованию нового, иного по сравнению с нормой, ядра сенсорной организации. В процессе деятельности у слепых складывается тактильно-кинестезически-слуховое ядро сенсорной организации. Аналогичным образом в оптико-вестибулярной установке происходит замена зрительного компонента двигательным.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что изменения в сенсорной организации при слепоте и слабовидении имеют частный характер. Наблюдающаяся перестройка межанализаторных связей не меняет структуры, сущности и назначения, сенсорной организации – адекватного чувственного отражения окружающего мира. Несмотря на имеющиеся в составе чувственного познания изменения (выпадение или редуцирование зрения) и вызванное этим своеобразие протекания процессов отражения и возникновения образов, слепые и слабовидящие правильно, адекватно отражают действительность, что подтверждается результатами их познавательной и практической деятельности.

Слуховые ощущения слепых

При помощи слуха слепые люди ориентируются в пространстве, узнают предметы, людей. Для слепых имеют сигнальное значение весьма незначительные, порой незаметные для зрячих, изменения звука. Например, по колебаниям тембра и громкости голоса, интонации слепые могут судить об изменениях в настроении собеседника. Слух сохраняет для слепых возможность нормального общения с людьми, что является неперемным и основным условием компенсации дефекта и его последствий.

Несмотря на различные объяснения причин повышения слуховой чувствительности (перераспределение энергетического фонда, упражнения, интенсивность внимания), большая часть исследователей делала вывод, что именно слуху принадлежит ведущая роль в процессах познания и ориентировке в окружающем мире. Такой точки зрения придерживались А.А. Крогиус, В.И. Руднев, Г.И. Челпанов и др.

Слуховая чувствительность при слепоте изменяется так же, как и в норме, в результате выработки новых условно-рефлекторных связей. Ощущение громкости, высоты, тембра звука у слепых не имеет никаких принципиальных отличий от нормы. Слуховая чувствительность слепых может достигать, как и у зрячих, очень высокого уровня развития. Известно, что при некоторых видах деятельности (летчик, врач, музыкант, радист и т.д.) возникает установка на прислушивание к звукам минимальной интенсивности, что ведет к понижению абсолютных порогов громкости. А так как некоторые из упомянутых профессий доступны слепым, то у них можно наблюдать повышение слуховой чувствительности. Этому же способствует широкое использование слуха в пространственной ориентации. Аналогично с нормой происходит у слепых и повышение различительной чувствительности.

Особенности деятельности слепых способствуют снижению абсолютных порогов слуховой чувствительности, то есть повышению способности к тонкой

дифференцировке звуков, особенно шумов, в связи с их ролью в пространственной ориентировке.

Важной функцией слуха является локализация источника звука в пространстве, то есть установление местонахождения источника звука. Способность локализовать звуки в пространстве развивается в процессе пространственной ориентировки. В силу своего дефекта слепым гораздо чаще, чем зрячим, приходится прибегать к помощи слуха при выполнении различных видов деятельности. В общей психологии выделяют три вида слуховых ощущений: речевые, музыкальные и шумы.

Итак, слух слепых развивается в целом нормально и при условии его интенсивного использования в деятельности сенсibiliзируется. Это позволяет слепым при полном или частичном нарушении функции зрения успешно овладевать знаниями и реализовывать их на практике.

Тактильные ощущения слепых

Тактильные ощущения представляют собой сложный комплекс ряда ощущений – тактильных ощущений прикосновения и давления, температурных и болевых.

Тактильная чувствительность дает слепым принципиально иные знания о мире, нежели зрячим зрение, или в лучшем случае уступает по полноте, точности и целостности отражения не только зрению. Но и слуху, в связи с чем последний рассматривался как основное компенсирующее средство.

Только материалистическая психология смогла выявить роль кожных ощущений в процессе познания мира при отсутствии зрения. Они не только отражают механические, пространственные и временные признаки и свойства объектов, но и участвуют в образовании «схемы» тела. Кроме того, кожные ощущения, и это наиболее существенно, образуют сигнальную основу активного осязания – ведущего вида восприятия слепых.

Полная или частичная утрата зрения ведет к тому, что целый ряд предметов и явлений окружающего мира, в норме воспринимающихся визуально, становятся объектами осязательного восприятия, а их свойства и признаки превращаются в тактильные раздражители. В связи с этим резко повышается активность дистальных частей тела, особенно рук, в познавательной и трудовой деятельности слепых, что закономерно дает эффект сенсibiliзации – повышение тактильной чувствительности.

Изменение (повышение) тактильной чувствительности происходит у слепых не равномерно на всех участках кожи, а лишь на тех, которые принимают активное участие в актах осязания. Наиболее отчетливо повышение кожной чувствительности проявляется на ладонной поверхности пальцев рук. Как показывают эстеziометрические исследования, пространственный порог различения первой фаланги указательного пальца правой руки у слепых почти в два раза реже (1,2 мм), а чувствительность, следовательно, выше, чем у нормально видящих. Такой рост чувствительности на данном участке кожи объясняется специальной практикой слепых – чтением рельефно-точечного Шрифта Брайля, ведущую роль в котором играет указательный палец правой руки.

Поскольку осязание имеет существенное значение для деятельности слепых, необходимо помнить, что пороги кожной чувствительности подвержены серьезным колебаниям под влиянием окружающих условий. Одним из факторов, наиболее сильно действующих на остроту осязания, является утомление. Снижается острота осязания также под воздействием сильных температурных и механических раздражителей, вызывающих болевые ощущения. Кроме того, отрицательное влияние на кожную чувствительность оказывают наркотики и алкоголь.

Кожно-оптическое чувство

Среди сложного ансамбля кожных ощущений следует особо выделить кожно-оптическое чувство – способность кожных покровов реагировать на световые и цветовые раздражители.

Совокупность возникающих в данном случае ощущений, по отчетам испытуемых, специфична для каждого цветового тона, благодаря чему и происходит их различение. По ощущениям, возникающим при различной силе притяжения, цветовые тона делятся на: 1) «гладкие», «скользкие», к которым относятся голубой и желтый; 2) «вязкие», или «притягивающие», «цепляющиеся» – красный, зеленый, синий; 3) «шероховатые», как бы «тормозящие» движения рук, – оранжевый и фиолетовый. Среди ахроматических цветов наиболее гладким является белый цвет, а наиболее тормозящим – черный. Серые тона в зависимости от их яркости имеют различные степени вязкости. Следует отметить, что слепые определяют кожно-оптические признаки цветовых тонов так же, как зрячие.

Исследования показали, что феномен кожного «зрения» проявляется как у нормально видящих, так и у слепых (включая слепорожденных), причем почти 20% испытуемых показывают хорошие задатки, а 4-5% – высокую способность к кожно-оптическому различению. Наличие кожно-оптической чувствительности у столь широкого круга лиц как с нормальным зрением, так и при слепоте дает основание полагать, что этот вид чувствительности является одним из древнейших, широко прежде использовавшимся, но в связи с формированием других видов чувствительности утратившим свое значение.

Недостаточная изученность рассматриваемого феномена и его механизмов не позволяет в настоящее время определить даже приблизительно его практическую значимость для обучения слепых «рассматриванию» хроматических и ахроматических изображений (рисунков, чертежей, карт и т.п.) и чтению плоскочечатного шрифта. Однако надо полагать, что дальнейшее изучение закономерностей проявления и развития и, главное, механизмов кожно-оптической чувствительности раскроет сущность еще недавно загадочного, а многими даже отрицавшегося феномена кожного «зрения» и откроет возможности для его практического использования.

Кинестезические ощущения слепых

Кинестезическими или мышечно-суставными, называются ощущения, возникающие в мозгу при поступлении сигналов от рабочих двигательных органов. Эти ощущения отражают скорость и точность перемещений тела в пространстве, трудовых движений, работы речедвигательного аппарата и т.д.

Кроме положения частей тела, кинестезические ощущения отражают пространственные признаки – расстояние и направление, временные – длительность и скорость, механические свойства объектов – твердость, упругость, вес.

Включение слепых в различные виды деятельности активизирует работу двигательного анализатора, причем отсутствие или серьезные нарушения функций зрения ведут к увеличению удельного веса мышечно-суставных ощущений в структуре чувственного отражения. Широкое участие данного вида чувствительности в пространственной ориентировке, формировании бытовых и трудовых навыков, овладении умениями в познавательной деятельности при дефектах зрения закономерно дает эффект сенсбилизации.

Однако чувствительность кинестезического анализатора при врожденной или рано приобретенной слепоте не достигает уровня нормы. Обнаруженные более высокие по сравнению с нормой различительные пороги мышечно-суставной чувствительности слепых обусловлены тем, что при слепоте двигательный анализатор мало или вообще не подвергается влияниям со стороны зрительного, способствующего уточнению сигналов от проприорецепторов.

При отсутствии зрения человек начинает широко пользоваться длиной руки, размером кисти, как мерками при определении пространственных отношений. Используются слепыми как линейные мерки и другие части тела. Особенно большое значение для слепых имеет шаг как измеритель расстояний при ориентировке в большом пространстве. Мышечно-суставные ощущения, возникающие при ходьбе, являются для слепых наиболее существенными показателями пройденного расстояния.

Кинестезические ощущения при дефектах зрения лежат также в основе восприятия форм и величины предметов. По степени мышечного напряжения, взаимоположению рук или пальцев руки и их движениям слепой получает представление о предметах и в последующем опознает их как воспринимавшиеся ранее.

Наиболее широко мышечно-суставные ощущения используются в процессе трудовой деятельности, при выполнении рабочих движений. Многообразие этих ощущений, их высокая точность, дифференцированность и осознанность присущи и нормально видящим, однако полная или частичная слепота требуют еще большего участия двигательного анализатора в процессе выполнения трудовых операций и выдвигают его на первый план. У тотально слепых и частичнозрячих двигательный анализатор одновременно выполняет и рабочие функции, и функции контроля. Естественно, что подобная активизация деятельности повышает кинестезическую чувствительность.

Особенно заметно повышается чувствительность рук слепых, проявляющаяся в увеличении точности и расширении сферы их движений.

Вибрационные ощущения незрячих

Вибрационными называются ощущения, отражающие колебания воздушной среды. При слепоте вибрационная чувствительность повышается и начинает играть заметную роль в пространственной ориентировке. Известно,

что абсолютно слепые способны на расстоянии ощущать наличие неподвижного, не издающего звука предмета (дерево, стена и т.п.).

Ощущение препятствия, по описаниям слепых, представляет собой довольно неопределенное чувство, проявляющееся у разных людей по-разному: «Одни говорят, что чувствуют, будто они входят в тень, только не световую, а такую, которая чувствуется и в полной темноте или при отсутствии зрения. Другие говорят, что тень ложится на их лицо. Иные сравнивают свое ощущение с очень легким прикосновением чего-то к верхней части лица (ко лбу, бровям, глазным яблокам и т.п.). Некоторые полагают, что они чувствуют какие-то изменения в состоянии воздуха».

Эти ощущения незрячих лишены предметности, не информируют о качестве предметов, и только приблизительно, да и то не всегда, они могут судить по ним о величине и удаленности объекта.

Наиболее точно ощущаются и локализируются предметы, находящиеся на уровне лица. Однако при благоприятных условиях (тишина, свободное пространство) могут ощущаться предметы высотой 20-30 см. Причем, как отмечает В.С. Сверлов, указанные условия существенно влияют на ощущение препятствия, увеличивая чувствительность почти вдвое.

Ведущая роль вибрационной чувствительности в ощущении препятствия не исключает возможности участия в этом способе пространственной ориентации ощущений других модальностей: температурных, собственно тактильных, слуховых. Более того, в зависимости от характера препятствия и условия, в которых проходит ориентировка, они могут выступать как ведущие, о чем свидетельствуют самонаблюдения слепых.

Способность ощущать на расстоянии препятствия проявляется у незрячих в разной степени и зависит от опыта самостоятельной ориентации в пространстве, то есть от того, насколько активен человек в этом виде деятельности. Кроме того, ощущение препятствия зависит от средовых условий. Так, у незрячих, проживающих в сельской местности, этот вид чувствительности развит лучше, чем у горожан, что связано, видимо, с незначительным шумовым фоном.

Хеморецепция слепых

Хеморецепция, в состав которой входят обонятельные и вкусовые ощущения, отражает химические свойства веществ. Обонятельные и вкусовые ощущения возникают при раздражении соответствующих рецепторов химическими веществами, растворенными в воде или взвешенными в воздухе, и отражают одни и те же свойства вещей. Однако отражение этих однородных свойств осуществляется различными способами: обоняние является дистантным видом рецепции, а вкус – контактным, что в значительной степени обусловило различие их ролей в процессе чувственного отражения.

Познавательное значение вкуса и обоняния у нормально видящих сравнительно невелико, но оно существенно, особенно для обоняния, возрастет при потере зрения.

Установлено, что слепые значительно лучше, чем зрячие, дифференцируют запахи, точнее локализируют их источники и определяют направление распространения запахов.

Обонятельные ощущения имеют предметный характер. Их предметность, проявляется в том, что запах, как правило, определяют не по его качеству (например, гнилостный), а по издающему его предмету (запах гниющих листьев). Предметность обонятельных ощущений имеет у слепых более широкий диапазон, так как многие запахи, индифферентные для нормально видящих, при отсутствии зрения связываются с объектами и приобретают сигнальное значение. Благодаря этому слепой может дистантно получать дополнительную информацию о некоторых свойствах объектов и изменениях в окружающей среде. Ярким примером высокоразвитой способности ориентироваться при помощи обоняния служит слепоглохая О.И. Скороходова, которая благодаря ему определяла местоположение различных магазинов (хлебного, рыбного, парфюмерного и т.д.), находила вход в здание, цветочные клумбы в саду, свежую газету на столе, узнавала знакомого человека.

Наряду с обонятельными вкусовые ощущения также доставляют слепым ряд сведений о качествах предметов, однако их использование ограничено необходимостью непосредственного соприкосновения с объектом и, кроме того, опасностью заражения, отравления и т.п. В частности, вкусовые ощущения используются в период начального обучения слепых на предметных уроках. Например, изучая тему «Овощи» или «Фрукты», учитель демонстрирует не только физические и пространственные свойства объектов, но и их вкусовые качества. Слепые используют вкусовую чувствительность и в быту для определения годности пищевых продуктов, и в некоторых других случаях.

Кроме того, обонятельные и вкусовые ощущения, так же как и в норме, имеют большое значение для создания эмоционального тона ощущений.

Итак, обонятельные и вкусовые ощущения, развиваясь в процессе деятельности, в определенной мере восполняют пробелы, возникающие в чувственном опыте при выпадении зрительных функций, и имеют компенсаторное значение.

Статические ощущения слепых

Последний вид ощущений, который необходимо рассмотреть в силу его практической значимости для слепых, – это статические ощущения, отражающие положение тела в пространстве. Рецепторы статической чувствительности расположены в вестибулярном аппарате внутреннего уха.

Статическая чувствительность, во-первых, лежит в основе пространственной ориентировки, служит для уравнивания положения тела в пространстве, а во-вторых, необходима для нормального зрительного и слухового пространственного различения.

При тотальной слепоте значительно увеличивается роль вестибулярного аппарата для сохранения равновесия и пространственной ориентировки в связи с отсутствием зрительного контроля за положением тела в пространстве.

Изменение функций вестибулярного аппарата ведет к повышению его чувствительности. В ряде опытов было показано, что при тотальной слепоте вестибулярный аппарат развивается при прочих равных условиях лучше, чем у нормально видящих.

Повышение статической чувствительности, способность тонко дифференцировать данные ощущения в значительной мере компенсируют отсутствие зрения в процессе пространственной ориентации.

Вопросы и задания:

- 1. Каково влияние нарушения зрения на развитие сенсорной сферы слепых и слабовидящих?**
- 2. Охарактеризуйте роль отдельных видов ощущений при дефектах зрения.**
- 3. Расскажите о роли ощущений в процессе выполнения деятельности частичнозрячими и слабовидящими.**
- 4. Что входит в состав чувственного познания и образует его структуру?**
- 5. К чему приводят серьезные нарушения или полная утрата зрительного анализатора?**
- 6. Что приводит к перестройке межанализаторных связей у слепых и слабовидящих?**
- 7. Особенности слуховых ощущений у слепых и с чем это связано?**
- 8. Что влияет на изменение слуховой чувствительности при слепоте?**
- 9. Какие виды слуховых ощущений выделяют психологи и в чем их особенность?**
- 10. Как у слепых происходит изменение тактильной чувствительности?**
- 11. Что влияет на остроту осязания у слепых и слабовидящих?**
- 12. Что такое кожное «зрение» и как оно развивается?**
- 13. Что такое кинестезические ощущения и как формируются у слепых?**
- 14. Где и как используются мышечно-суставные ощущения?**
- 15. В каких видах деятельности слабовидящие пользуются вибрационными ощущениями?**
- 16. Что входит в состав хеморецепции?**
- 17. В чем проявляется предметность обонятельных ощущений?**

1.7. Представление слепых и слабовидящих. Способы формирования представлений слепых и слабовидящих

Представления – это образы, запечатлевшиеся в памяти и в воображении в результате предшествовавшего восприятия предметов или явлений и возникающие в мозгу при отсутствии их непосредственного воздействия на органы чувств.

Нарушение функции зрения, затрудняя, ограничивая либо полностью, исключая возможность зрительного восприятия, неизбежно отражаются и на представлениях, так как того, чего не было в восприятии, не может быть и в представлении. Таким образом, первой характерной особенностью представления слепых и слабовидящих является резкое сужение их круга за счет полного или частичного выпадения или редуцирования зрительных образов. Сокращение числа представлений частично компенсируется благодаря

работе сохранных анализаторов, то есть за счет увеличения количества представлений других видов, и главным образом осязательных. Однако оно не может быть возмещено полностью, так как нарушение или отсутствие возможности визуально воспринимать явления и предметы внешнего мира делает недоступным для восприятия слепых и слабовидящих целый ряд объектов. Последнее, впрочем, также частично может быть компенсировано за счет использования в процессе обучения моделей, макетов, рисунков и т.п.

Представления слепых и слабовидящих отличаются от образов памяти зрячих и качественно. Характерными особенностями их представлений являются фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности и вербализм. Эти особенности, отмечавшиеся еще А.А. Крогиусом, В.И. Рудневым, А.И. Скребицким и другими тифлопедагогами, проявляются у лиц с дефектами зрения в различной степени в зависимости от состояния зрительного анализатора, главным образом остроты зрения, размера и поля зрения, а также ряда других факторов: знаний, опыта, характера деятельности, условий обучения и воспитания и пр., влияющих на представления слепых и слабовидящих в той же степени, что и на образы памяти нормально видящих.

Фрагментарность зрительных представлений частичнозрячих и слабовидящих и осязательных у незрячих проявляется в том, что в образе объекта зачастую отсутствуют многие существенные детали. В результате образ не полон, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту.

Фрагментарность представлений лиц с дефектами зрения отчетливо проявляется при воспроизведении образов путем лепки, рисования или моделирования, а также при узнавании объектов. В репродуцированных представлениях у слепых и слабовидящих зачастую отсутствуют весьма важные, а иногда и наиболее существенные детали.

В отличие от фрагментарности представлений нормально видящих, свидетельствующей о высоком уровне обобщенности образов и выделении наиболее существенных деталей, фрагментарность представлений слепых и слабовидящих является результатом недостаточно полного чувственного знания о предмете. Неполное и неточное отображение предметов ведет к снижению уровня обобщенности, выделению несущественных признаков. Например, в образе лисы для незрячего ребенка наиболее важной деталью может явиться пушистый хвост, а в образе зайца – короткий хвост. Подобная фрагментарность и недостаточная обобщенность являются причиной несоответствия образа оригиналу. Неадекватность образов отчетливо проявляется при повторном восприятии объектов в процессе узнавания. Так, незрячий школьник может спутать белку и лису или зайца и медведя на том основании, что у первой пары хвосты пушистые, а у второй – короткие.

Схематизм, так же как фрагментарность, возникает в результате недостаточно полного осязательного или зрительного отражения. Схематизм особенно отчетливо проявляется при репродуцировании образов, бедных деталями и поэтому слабо дифференцированных.

Однако схематизм может быть преодолен. Для этого надо направлять и организовывать процесс восприятия, развивать наблюдательность,

формировать навыки обследования. В результате слепые и слабовидящие начинают более полно и точно отражать объективную действительность.

Вопросы и задания:

- 1. Допускаете ли вы возможность формирования полноценных представлений у слепых и слабовидящих детей? Выделите основные требования к коррекционно-педагогической работе по формированию представлений у детей с нарушением зрения.**
- 2. Как могут влиять индивидуальные особенности перцептивной деятельности детей (и в частности, тип восприятия) на формирование их представлений? Какие условия необходимо соблюдать для успешности формирования представлений слепых детей?**
- 3. Какие особенности в формировании и развитии представлений объектов окружающей действительности у незрячих, слабовидящих и поздноослепших?**
- 4. На каком уровне находится сформированность зрительных образов у детей с нарушением зрения?**
- 5. Как особенности сформированности зрительных анализаторов влияют на формирование представлений?**
- 6. В чем проявляется фрагментарность зрительных представлений незрячих и слабовидящих?**

1.8. Особенности пространственной ориентации слепых

Ориентацию в пространстве можно определить как процесс решения трех задач, которые принято называть «выбор направления», «сохранение направления», «обнаружение цели». Решение этих задач необходимо для ориентации в любом пространстве – для ближней ориентации в малом пространстве, когда непосредственно воспринимаются ориентиры, по которым определяется положение, и для дальней ориентации в большом пространстве, когда ориентиры находятся вне зоны восприятия (видимости, слышимости, осязания).

Причина трудностей, испытываемых слепыми в ориентировочной деятельности, заключается не в том, что человек при помощи осязания и других сохранных видов восприятия якобы не способен отразить пространственные признаки и отношения внешнего мира, а в том, что при слепоте, во-первых, сужается поле и снижается точность и дифференцированность восприятия пространства и соответственно пространственных представлений, а во-вторых, значительно ограничивается возможность воспринимать мир дистантно. Указанные причины затрудняют формирование навыков пространственной ориентировки и в ряде случаев делают невозможной ее автоматизацию.

Пространство, в котором приходится ориентироваться слепым, обычно различается по протяженности, заполненности и т.п., что и определяет ведущую роль того или иного анализатора. Для удобства анализа процесса ориентации слепых В.С. Сверловым, автором единственной в своем роде монографии по рассматриваемой проблеме, разработана классификация ориентировки по характеру пространства, в котором она совершается. В.С. Сверлов выделяет следующие виды ориентации слепых:

1. Ориентировка в предметно-познавательном пространстве, к которой относятся:

а) ориентация в малом пространстве, недоступном осязанию даже одним пальцем. В этом случае ведущим является инструментальное осязание при помощи иглы, ногтя и т.п. Иногда используется язык (вдевание нитки в иголку, обследование внутреннего строения цветка и пр.);

б) ориентировка в пространстве, уместяющемся под одним или несколькими осязающими пальцами;

в) ориентировка в пространстве, ограниченном зоной одновременного охвата кистями рук. В двух последних видах ведущим является активное осязание.

2. Ориентировка в рабочем пространстве. Здесь выделяется:

а) ориентировка в пространстве, ограниченном зоной действия рук (ориентировка в бытовых, учебных, производственных операциях);

б) ориентировка в пространстве, несколько превышающем зону действия рук, благодаря стереотипным перемещениям тела (ориентировка в пространстве, непосредственно примыкающем к рабочему месту). Эти виды ориентации осуществляются главным образом на основе чувственного осязания

3. Ориентировка в большом пространстве. Сюда входят:

а) ориентация в закрытых помещениях, где ведущими в зависимости от ряда условий (характер помещения, цели ориентировки и т.д.) могут выступать как двигательная, так и слуховая чувствительность);

б) ориентировка в открытом пространстве или ориентировка на местности, осуществляющиеся при помощи слуха. Нужно отметить, что в приведенной классификации не учитывается роль остаточного зрения, о котором не следует забывать и которое в большинстве случаев выступает у частичнозрячих как ведущий вид чувствительности, особенно при ориентации в большом пространстве.

Роль органов чувств в ориентировке слепых

Процесс ориентации протекает на основе совместной, интегративной деятельности сохранных анализаторов, каждый из которых при определенных объективных условиях может выступать как ведущий. Однако, для удобства изучения рассмотрим, какую роль выполняет в ориентировке слепых каждый из органов чувств в отдельности.

Зрение является наиболее совершенным «зондом» пространства (анализатором). На расстоянии, дистантно оно дает наиболее полное, тонко дифференцированное восприятие окружающей среды. Нарушения функции зрения ограничивают возможность отражения пространства, однако в большинстве случаев частичнозрячие, не говоря уже о слабовидящих, продолжают ориентироваться визуально. Зрительная ориентировка большей части из них мало чем отличается от ориентировки нормально видящих. Только наиболее серьезные функциональные нарушения зрения, наблюдаемые у частичнозрячих, вносят в этот процесс определенную специфику: становится невозможной или весьма затрудняется ориентировка в предметно-познавательном пространстве, резко сужаются границы раздельного видения в

большом пространстве. Необходимость рассматривания объектов под большим углом зрения затрудняет их визуальную локализацию в пространстве, а в последующем и решение основных задач – выбор и сохранение направления и обнаружение цели. Но, несмотря на возникающие трудности, частичнозрячие даже при отсутствии форменного зрения продолжают ориентироваться в большом пространстве визуально. Уже наличие светоощущения дает слепому возможность ориентироваться в помещении по оконным проемам, осветительным приборам и другим источникам света, которые он различает на темном фоне. При ориентировке на местности чередование светлых и темных пятен сигнализирует слепому о наличии препятствий. Ярким примером визуальной ориентировки при наличии светоощущения является приведенное в монографии В.С. Сверлова описание этого процесса одним ослепшим.

Осязание как совместное функционирование кожно-механического и двигательного анализаторов имеет для слепых при отражении пространственных свойств и отношений исключительно большое значение. Однако, будучи контактным способом перцепции, оно значительно проигрывает по сравнению со зрением в смысле возможности чувствования вдаль. Поэтому пространство, в котором ориентируется слепой, ограничено зоной действия рук. Осязаемое пространство может быть расширено за счет использования различных щупов, например, трости, а также перемещения тела в пространстве. Однако во всех случаях слепой в каждый определенный момент будет иметь дело с очень узким пространством, которое можно определить как предметопознавательное.

Сфера применения осязательных способов обследования при ориентировке слепых исключительно широка: осязание используется в быту, учебной и производственной деятельности. При помощи активного и инструментального осязания слепые не только воспринимают отдельные предметы, но и устанавливают их пространственные отношения, локализуют их в пространстве. Благодаря этому слепые часто очень точно ориентируются в рабочем пространстве, например на парте или столе, легко обнаруживая необходимые им предметы.

Слух в пространственной ориентировке слепых играет исключительно важную роль. Это связано с тем, что при полной или частичной утрате зрения он становится ведущим видом чувствительности при дистантном восприятии объектов. Благодаря слуховым ощущениям и восприятиям слепые способны локализовать в пространстве являющиеся источниками звука невидимые объекты, определить направление его распространения, судить по распространению и качеству звука о величине и заполненности замкнутого пространства. Звуки, лишённые сами по себе элементов пространственности (формы, величины, объемности), ассоциируются с множеством признаков издающих их предметов. Чем шире круг таких ассоциаций, тем увереннее слепой ориентируется в пространстве, не только констатируя наличие звукового источника, локализуя его в пространстве и определяя направление звуковой волны, но и осознавая его предметное значение. Таким образом, слуховые восприятия, ассоциируясь с восприятиями других модальностей,

приобретают предметность и участвуют в формировании пространственных представлений.

Часто в процессе ориентировки слепые используют отраженный звук. Воспринимая издаваемые ими при передвижении звуки, слепые довольно точно определяют направление и степень удаленности предмета, экранирующего звук.

Обоняние в ориентировочной практике слепых используется довольно часто, поскольку так же, как и слух, может дистантно сигнализировать о наличии того или иного объекта. При осложнении слепоты глухотой его роль значительно увеличивается, так как обоняние становится единственным видом дистантной чувствительности. При помощи обоняния слепые определяют местонахождение объектов, обладающих специфическими запахами. Запахи, постоянно присущие тому или иному неподвижному объекту, служат слепым ориентирами при передвижении в пространстве.

Помимо перечисленных внешних органов чувств, при ориентировке слепых широко используются и другие виды чувствительности: вибрационная, температурная, статическая.

Взаимно дополняя друг друга, объединяясь в процессе восприятия в сложные комплексы, слуховые, кожные, мышечно-суставные, обонятельные, вибрационные, статические, а у частичнозрячих и зрительные ощущения достаточно подробно информируют инвалидов об окружающем пространстве, благодаря чему они при известном навыке оказываются в состоянии успешно решать задачи выбора, сохранения направления и обнаружения цели.

Вопросы и задания:

- 1. В чем заключаются трудности пространственной ориентировки при слепоте и слабовидении?**
- 2. Роль сохранных органов чувств в ориентировке детей с нарушениями зрения.**
- 3. Перечислите основные причины трудностей при освоении окружающего пространства детьми с нарушением зрения.**
- 4. Какие задачи решает человек во время ориентации в пространстве?**
- 5. При помощи чего осуществляется ориентировка на открытой местности?**
- 6. Какая функция зрительного анализатора позволяет слепому ориентироваться в пространстве?**

1.9. Специфические особенности памяти слепых и слабовидящих

Роль памяти, и в особенности процессов запоминания и сохранения, при дефектах зрения различной тяжести особенно велика. Это объясняется тем, что слепые и слабовидящие должны запоминать многое из того, что не обязательно запоминать лицам с нормальным зрением. Если к этому добавить затруднения, испытываемые слепыми и слабовидящими при работе с литературой (справочниками, словарями, учебниками и т.п.) и другими объектами деятельности, то необходимость прочного запоминания и длительного сохранения большого количества дополнительной (по сравнению с нормой) информации для данного контингента станет вполне очевидной.

Многие тифлопсихологи (Верт, Крогиус, Штумпф), опираясь на свои исследования, утверждали, что память слепых развита лучше, чем зрячих. В их работах отразилось возникшее в период интроспективной тифлопсихологии и широко распространившееся ошибочное мнение, согласно которому развитие памяти у слепых происходит быстрее и достигает более высокого уровня, чем это имеет место в норме. Причину более быстрого запоминания, длительного сохранения и увеличения объема памяти слепых объясняли либо с идеалистических позиций, как результат высвобождения «специфической энергии», направляющейся при утрате зрения в сохранные системы организма, либо механистически, как результат мнемических упражнений. Нужно отметить, что ни теоретические объяснения, ни экспериментальные данные не являются убедительными и не могут доказать «изоэкономности» памяти слепых. Например, в наиболее солидном сравнительном экспериментальном исследовании памяти зрячих и слепых, проведенном русским тифлопсихологом А.А. Крогиусом, увеличение объема запоминаемого материала у слепых по сравнению со зрячими составило 0,7% для чисел и слов, обозначающих зрительные образы, и 0,9% для слов, обозначающих образы осязательные. Очевидно, что такое различие нельзя считать существенным. Также не являются убедительными данные других авторов того времени (начало XX в.). Не могут служить доказательством «изоэкономности» памяти слепых и приводимые в литературе примеры высокого развития у некоторых из них мнемических способностей (так, К. Бюрклен в «Психологии слепых» упоминает о музыканте Бекере, который мог после однократного прослушивания повторить шесть музыкальных пьес; о пианисте Дюлоне, знавшем наизусть 250 произведений; о философе Шенберге, изучившем семь языков, и т.п.). Эти данные свидетельствуют лишь о принципиальной возможности значительного развития памяти при слепоте.

Среди особенностей процесса запоминания того или иного материала слепыми и слабовидящими школьниками можно отметить недостаточную осмысленность запоминаемого материала. Недостаточное развитие логической памяти обусловлено своеобразием восприятия связанными с ним особенностями мышления. Речь идет, в частности, о тех трудностях, которые слепые и слабовидящие испытывают в процессе выполнения таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, классификация и т.д. Однако нужно отметить, что, несмотря на недостаточный уровень развития логической памяти, запоминание материала, имеющего смысловые связи, протекает у детей с нарушенными зрительными функциями успешнее, нежели материала, не связанного смысловыми отношениями.

Кроме того, у слепых и слабовидящих школьников слабее, чем у нормально видящих, проявляется действие «закона края», согласно которому лучше запоминаются начало и конец материала. Наиболее продуктивно слепые и слабовидящие запоминают начало материала, что, вероятно, объясняется их повышенной утомляемостью.

Характерным для слепых и слабовидящих является большой размах индивидуальных колебаний в объеме памяти, скорости запоминания,

соотношении механического и осмысленного запоминания. Индивидуальные различия, обусловленные многообразными причинами (типологические особенности, чувственный опыт, уровень интеллектуального развития и т.д.), не зависят, как выясилось в экспериментах, от состояния зрительных функций. Такого рода зависимость обнаруживается только в тех случаях, когда слепота обусловлена поражениями центральной нервной системы. При наличии черепно-мозговых заболеваний или травм и вызванных ими задержек психического развития и различной степени умственной отсталости на общем фоне снижения памяти наиболее страдает осмысленное запоминание. Подобная патология обуславливает, кроме того, и нарушения внимания, что также неблагоприятно сказывается на объеме и скорости запоминания.

Психологическое объяснение замедленного развития процесса запоминания у слепых и слабовидящих исследователи находят в недостатке наглядно-действенного опыта, повышенной утомляемости, а также несовершенстве методов обучения детей с дефектами зрения. Недостаточный объем, пониженная скорость и другие недостатки запоминания слепых и слабовидящих детей имеют вторичный характер, то есть, обусловлены не самим дефектом зрения, а вызываемыми им отклонениями в психическом развитии. Ранняя коррекция психической деятельности слепых и слабовидящих является достаточно надежной профилактикой подобных отклонений. Сейчас имеется большое количество данных, свидетельствующих о больших, но, к сожалению, не всегда используемых возможностях детей с глубокими нарушениями зрения для развития памяти при учете индивидуальных, возрастных и аномальных особенностей.

Так же как и при запоминании, у слепых и слабовидящих наблюдается большая вариативность индивидуальных показателей. Так, например, наряду с длительным сохранением у них можно наблюдать быстрое забывание. Очевидно, что своеобразие протекания этих процессов памяти у слепых и слабовидящих в первую очередь обусловлено тем, что они не располагают достаточными возможностями для повторного восприятия материала.

Узнавание и воспроизведение – процессы памяти, в которых проявляется качество запоминания и сохранения материала, – также имеют у слепых и слабовидящих свои особенности.

Узнавание как деятельность, в процессе которой сопоставляется образ памяти с объектом восприятия, зависит от того, насколько полно и точно в прошлом и настоящем было и есть восприятие, от того, какие – существенные или несущественные – свойства и признаки были выделены и теперь сравниваются. Исследования показали, что в процессе специально организованного обучения незрячие, частично зрячие и слабовидящие овладевают соответственно навыками осязательного, осязательно-зрительного и зрительного узнавания. Воспроизведение в отличие от узнавания предполагает более полное запечатление и сохранение ранее воспринятого. В ряде исследований памяти слепых и слабовидящих отмечается недостаточно полное и замедленное воспроизведение материала. Совершенно очевидно, что на качестве этого процесса сказываются отмечавшийся ранее недостатки

запоминания и сохранения. Однако можно предположить, что замедленное воспроизведение слепыми того или иного материала объясняется еще и особенностями их высшей нервной деятельности, а именно некоторым усилением тормозных процессов.

Вопросы и задания:

- 1. Какие виды и типы памяти формируются при нарушениях зрения?**
- 2. В чем заключаются специфические особенности процессов памяти у слепых и слабовидящих? Существует ли зависимость продуктивности памяти от состояния зрительных функций?**
- 3. Укажите специфические особенности наглядно-образной памяти у слабовидящих.**
- 4. Что такое «закон края» и как он нарушен у слепых и слабовидящих?**
- 5. Какие трудности в процессе мыслительных операций испытывают слепые и слабовидящие?**
- 6. Запоминание какого материала у детей с нарушенными зрительными функциями протекает успешнее?**
- 7. В каких недостатках исследователи находят психологическое объяснение замедленного развития процесса запоминания у слепых и слабовидящих?**
- 8. Какой характер имеют недостаточный объем, пониженная скорость и другие недостатки запоминания слепых и слабовидящих детей?**
- 9. От чего зависит узнавание, как деятельность, в процессе которой сопоставляется образ памяти с объектом восприятия?**
- 10. Какими навыками в процессе специально организованного обучения овладевают незрячие, частично зрячие и слабовидящие?**

1.10. Мышление и его роль в компенсации слепоты

Полная или частичная утрата функций зрения ведет к снижению полноты, точности и дифференцированности чувственного отражения внешнего мира, что в свою очередь в той или иной степени сказывается на процессе интеллектуального развития. Однако отсутствие или неполноценность зрительных впечатлений не может остановить или исказить до неузнаваемости общий ход развития мышления, так как основные физические, пространственные и временные свойства и отношения движущейся материи – плотность, вес, форма, величина, удаленность, одновременность или последовательность событий и т.д. – с достаточной полнотой отражаются сохранными анализаторными системами: осязанием, слухом, обонянием и др. Развиваясь на основе осязательных, слуховых, а в некоторых случаях (имеются в виду частичнозрячие и слабовидящие) и зрительных восприятий, мышление оказывает на них обратное влияние.

В указанных отношениях функции мышления при слепоте в принципе те же, что и у нормально видящих людей. Однако выпадение или серьезное нарушение функций зрения затрудняют процесс восприятия, и, в частности, формирование целостного образа. В связи с этим, слепым приходится производить дополнительную, по сравнению с нормально видящими, работу,

преодолевая, в частности, относительную сукцессивность, фрагментарность и схематизм осязательных образов. Таким образом, совершенно очевидно, что с помощью мышления можно в значительной мере возмещать недостатки чувственного опыта. Однако надо иметь в виду, что этот путь преодоления отклонений в развитии таит в себе опасность так называемой фиктивной компенсации, проявляющейся в вербализме знаний и образовании лжепонятий – формальном выделении признаков, которые зачастую носят случайный характер и не отражают существенных связей и отношений. Развитие фиктивной компенсации обусловлено тем, что слепые непосредственно знакомятся со сравнительно небольшим количеством объектов и поэтому не всегда за усваиваемыми ими словами стоит то или иное конкретное содержание. Несмотря на то, что слепые обычно правильно употребляют слова в том или ином контексте, их знания при тщательной проверке часто оказываются вербальными, не опирающимися на соответствующие представления, а значение слов либо неправомерно сужается (слово остается как бы привязанным к единичному признаку, объекту, ситуации), либо чрезмерно отвлекается от конкретного содержания.

Но опосредствованное отражение мира во всем его многообразии становится возможным только при опоре на некоторый минимум чувственных знаний, получаемых при непосредственном отражении. При сужении сенсорной сферы, так же, как и в норме, человек начинает познание мира с его непосредственного отражения. Именно на основе этого отражения формируется способность к обобщению и абстракции, развивается теоретическое мышление, оказывающее впоследствии корригирующее влияние на психическое развитие, ограниченное гностическими возможностями сенсорных систем. Поэтому попытки ряда тифлопсихологов представить процесс развития психики при слепоте как развитие преимущественно высших психических функций (логического мышления, речи, словесной памяти, произвольного внимания и т.д.) не только не соответствуют материалистическому пониманию филогенетического развития, но и наносят вред практике обучения, теоретически обосновывая методы, ведущие к фиктивной компенсации.

Таким образом, неразрывная двусторонняя связь чувственного и логического познания определяет компенсаторную роль мышления при сужении сенсорной сферы.

Вопросы и задания:

- 1. Что собой представляет мыслительная деятельность?**
- 2. Каковы особенности формирования и развития наглядно-образного мышления у детей с нарушением зрения?**
- 3. В чем своеобразие в формировании и развитии понятийного мышления незрячих и слабовидящих?**
- 4. В чем заключается компенсаторная роль мышления при сужении сенсорной сферы?**
- 5. Какие нюансы в себе таит путь преодоления отклонений в развитии лиц с нарушением зрения с помощью возмещения недостатков чувственного опыта?**

6. Каково значение опосредованного отражения мира?

7. Можно ли считать мышление основным средством компенсации слепоты? Обоснуйте ответ.

1.11. Особенности воображения у детей с нарушениями зрения

Воображение - это своеобразная форма отражения действительности, в которой на основе представлений конструируются образы объектов, до того никогда не воспринимавшихся. Воображение имеет для слепых такое же значение, как и для нормально видящих: преобразуя имеющиеся представления и понятия, оно расширяет сферу познания, создает возможность предвидеть результаты деятельности, способствует развитию мышления, воли, эмоциональной сферы, оказывает существенное влияние на формирование личности.

Отличаясь от представлений по своим функциям (образы памяти воспроизводят, а образы воображения реконструируют прошлый опыт), воображение теснейшим образом с ними связано. Ни один даже самый фантастический образ воображения не может быть создан без опоры на представления, и, в конечном счете, без опоры на объективную реальность.

А.А. Крогиус, А.М. Щербина и другие авторы развивали идеалистическую концепцию преимущественного развития психики при слепоте, утверждая, что выпадение функции зрения способствует развитию и богатству «внутренней» жизни. Будучи отгорожен от внешнего мира, слепой, по их мнению, создает с помощью мышления и воображения свой «внутренний мир», а это способствует развитию «высших» психических процессов. Воображение слепых характеризуется упомянутыми авторами как более живое, чем воображение зрячих. Слепым приписывается высокое развитие творчески-музыкального и математического воображения и т.п.

Только диалектико-материалистический подход, рассматривающий процесс психического отражения как единство чувственного и логического, может объективно раскрыть особенности воображения при слепоте.

Сужение сферы чувственного познания за счет полного или частичного выпадения функций зрения обедняет восприятие и представления, ограничивает возможности комбинирования и реконструкции образов в воображении. Бедность воображения слепых можно наблюдать на самом низшем уровне его проявления – при произвольной трансформации образов в сновидениях. Психологи, изучавшие сновидения слепых (Герман, Джестроу, Челпанов), отмечают их зависимость от времени нарушения зрения и указывают, что наиболее яркие сновидения имеют место у лиц, ослепших в зрелом возрасте. А у ослепших в детстве сновидения бедны образами, туманны и лишены зрительных элементов.

В произвольных формах воображения при внезапной слепоте или резком снижении зрения в зрелом возрасте может иметь место их интенсификация. Она проявляется в наплыве зрительных сновидений, носящих яркую эмоциональную окраску или в возникновении зрительных иллюзий и функциональных галлюцинаций. В психологии это явление получило название

«синдром Шарля Боне». Считается, что данное явление представляет собой произвольную форму компенсации сокращения зрительной стимуляции.

Как уже отмечалось, качественные и количественные изменения образов памяти при слепоте и слабовидении существенно затрудняют процесс их включения в комбинаторную сферу воображения и тем самым препятствуют развитию механизмов трансформации представлений. Таким образом, развитие воображения слепых и слабовидящих замедляется как за счет обеднения чувственного опыта, так и трудностей в формировании операциональных механизмов.

Вопросы и задания:

- 1. Укажите способы развития воображения ребенка с нарушением зрения.**
- 2. Покажите компенсаторную роль воображения.**
- 3. Особенности развития словесно-творческого воображения у детей с нарушениями зрения.**
- 4. В чем отличие представления от воображения?**
- 5. Влияние познания на воображение.**
- 6. Что представляет собой «синдром Шарля Боне»?**

1.12. Развитие эмоционально-волевой сферы у детей с нарушениями зрения

1. Особенности эмоций и чувств

Слепота, как показывают наблюдения, может повлиять лишь на степень проявления отдельных эмоций, их внешнее выражение и на уровень развития отдельных видов чувств. Некоторое сужение сферы эмоциональных переживаний слепых объясняется выпадением зрительных ощущений, оказывающих наиболее сильное эмоциональное воздействие, создающих наиболее яркий эмоциональный тон ощущений. Одновременно нужно подчеркнуть, что отсутствие зрения сказывается преимущественно на тех эмоциях и чувствах, которые возникают непосредственно в процессе чувственного отражения.

Зависимость эмоций и чувств от состояния сенсорной сферы опосредуется потребностями, развитие которых, как материальных, так и духовных, непосредственно связано с накоплением чувственного опыта. Очевидно, что целый ряд положительных и отрицательных эмоций, возникающих как непосредственная реакция на зрительно воспринимаемые объекты, явления или их свойства присутствуют у нормально видящих и отсутствуют у незрячих. Отсутствие зрения обуславливает также изменения в характере и динамике потребностей, что в свою очередь сказывается на эмоциональных переживаниях, возникающих при их удовлетворении или неудовлетворении. Возникающие из одного и того же источника и тесно связанные между собой эмоции и чувства являются в то же время различными по характеру отношения уровнями психической деятельности. Естественно, что это проявляется в степени влияния отсутствия зрения на их характер и динамику.

Целый ряд потребностей, например, в еде или во сне, удовлетворяется слепым так же успешно, как и нормально видящими, и эмоции, возникающие при удовлетворении этих потребностей, будут зависеть лишь от того, какое место занимает данная потребность в структуре потребностей и насколько полно она удовлетворена. Поэтому в данном случае вряд ли будут наблюдаться какие бы то ни было различия между слепыми и зрячими.

Что же касается потребностей, удовлетворение которых связано с нормальным функционированием зрительного анализатора, то здесь не подлежит сомнению, что слепота оказывает влияние на знак (положительный или отрицательный) и глубину эмоций. Например, часто наблюдаемые у слепых отрицательные эмоции или отсутствие эмоционального отношения при непосредственном реагировании на некоторые объекты можно объяснить в одном случае неудовлетворением познавательных потребностей, а в другом – отсутствием потребности познать данный объект. В то же время можно увидеть, что целый ряд объектов и их свойств, почти не вызывающих эмоций у нормально видящих, вызывают у слепых сильные эмоциональные переживания (например, многие свойства, воспринимаемые осязательно).

Таким образом, можно утверждать, что слепота, ограничивая возможности накопления чувственного опыта и изменяя характер и динамику потребностей, влечет за собой сужение сферы эмоциональной жизни, некоторые изменения в эмоциональном отношении к определенным (трудно познаваемым) сторонам действительности, не изменяя в целом сущности эмоций. Следует полагать, что проявление эмоций находится в зависимости от времени и степени потери зрения. Даже не имея достаточного фактического материала, можно с полной уверенностью утверждать, что потеря зрения в зрелом возрасте, резко нарушающая возможность удовлетворения многочисленных и разнообразных потребностей, сформировавшихся до его утраты, вызовет совершенно иное эмоциональное отношение к жизни, нежели у слепорожденного.

Чувства, зарождаясь в сфере эмоций, являются особой формой отношения человека к окружающему миру. Присущие только человеку чувства имеют ярко выраженный социальный характер. Различные виды чувств – моральные, интеллектуальные и эстетические – в той или иной степени присущи всем людям, что объясняется их общественно-исторической природой. Различные виды чувств в разной мере связаны с чувственным отражением действительности. Наименее связаны с чувственным отражением моральные чувства, в большей степени – интеллектуальные, и самая интимная связь существует между ощущениями, восприятиями и представлениями, с одной стороны, и эстетическими чувствами – с другой. Поэтому сужение сенсорной сферы оказывает различное влияние на отдельные виды чувств.

Иногда наблюдающиеся при слепоте аномалии развития моральных и интеллектуальных чувств (отсутствие чувства долга, себялюбие, отсутствие чувства товарищества, чувства юмора, чувства нового и т.д.) в ряде случаев наблюдаются и у зрячих и ни в коей мере не могут быть объяснены слепотой. Негармоничное развитие и появление отрицательных и низменных чувств

может быть объяснено только недостатками воспитания, в результате чего индивид неправильно оценивает свое положение в обществе.

В первую очередь это касается чувств моральных, имеющих ярко выраженный социальный характер и отражающих существующую систему человеческих отношений. Не слепота, а неправильные отношения в семье (мелочная опека, заласкивание, противопоставление ребенка другим членам семьи, как обиженного судьбой, или, наоборот, заброшенность), школе (подчеркивание его неприспособленности к жизни, упреки благами, получаемыми через систему социального обеспечения, переоценка возможностей и способностей и т. п.) порождают отрицательные моральные чувства.

Интеллектуальные чувства также существенно зависят от социального положения индивида и окружающей его среды. В то же время развитие интеллектуальных чувств обусловлено успехами познавательной деятельности, способностью и возможностью открывать все новые и новые стороны в предметах и явлениях, проникать в их сущность, устанавливать закономерности развития. Слепота, сужая сферу чувственного познания, что в свою очередь неблагоприятно влияет на развитие мышления, ставит серьезные преграды на пути развития интеллектуальных чувств, возникающих в процессе познания. Именно поэтому у слепых, особенно дошкольников, часто наблюдается отсутствие любознательности. Однако огромные компенсаторные возможности позволяют слепым преодолеть многочисленные препятствия на пути овладения знаниями, успешно заниматься умственной деятельностью, в процессе которой и развиваются интеллектуальные чувства.

Наиболее существенное влияние слепота оказывает на эстетические чувства, возникающие и развивающиеся при восприятии и создании человеком прекрасного. Хотя эстетические чувства возникают не только при зрительном, но и при восприятиях других модальностей (слуховом, осязательном, вкусовом и обонятельном), однако тотальная или парциальная слепота полностью или частично делает невозможным восприятие тех сторон действительности, которые оказывают на человека наиболее сильное эмоциональное воздействие. Этими же причинами обусловлено отрицательное изменение в области культурных потребностей и интересов, также имеющими существенное влияние на развитие эстетических чувств. Например, многие тифлопсихологи свидетельствуют, что у слепых отсутствует интерес к красоте природы, человеческого тела, лица и т.п. как в натуре, так и в произведениях искусства. Совершенно очевидно, что отсутствие потребности насладиться красотой природы или творениями великих мастеров искусства связано с невозможностью полно и адекватно их воспринять, что, естественно, значительно обедняет эмоциональную жизнь слепых.

2. Эмоциональные состояния и внешнее выражение эмоций

Глубокие нарушения зрения затрудняют или делают невозможным удовлетворение ряда насущных потребностей. В результате возникает эмоциональное напряжение – следствие блокирования цели более или менее непреодолимым препятствием. Подобные состояния в психологии называют

фрустрацией. Невозможность реализовать сиюминутную потребность из-за наличия какого-либо препятствия практически дезориентирует сознание и деятельность, создает неблагоприятный эмоциональный фон. Например, стремление использовать остаточное зрение при чтении рельефного шрифта и в других подобных операциях, не дающее необходимого эффекта, может вызывать ощущения напряжения, тревожности, отчаяния и т.п. В результате инвалид может вести себя агрессивно, отказываться от деятельности, переносить ее в воображаемый план. С последним, видимо, связано часто встречающееся у слепых патологическое фантазирование. Частые и длительные фрустрации могут привести к возникновению негативных характерологических черт личности (неуверенность в себе, когнитивная, аффективная и мотивационная ригидность). Некоторые исследователи указывают, что длительная фрустрация может переходить в депривацию. Но смешивать эти состояния не следует. Например, врожденная слепота (невозможность видеть, ощущать свет и цвет) не вызывает фрустрации, так как ребенок не ощущает потребности в зрительной перцепции (слепорожденный не ощущает себя погруженным во мрак), но влечет за собой сенсорную депривацию, и наоборот – наличие остаточного зрения, снижая уровень сенсорной депривации, часто вызывает фрустрационные ситуации, когда использование зрения оказывается невозможным или дает неудовлетворительные результаты. При слепоте, слабосвидении, как и у нормально видящих, в результате резко изменяющихся жизненно важных обстоятельств, могут возникнуть аффективные состояния. Аффект, как правило, является следствием невозможности найти выход из непредвиденной сложной ситуации. Протекание аффекта при глубоких нарушениях зрения отличаются от нормы лишь тем, что длительные реакции и сопряженные с ними действия из-за боязни пространства оказываются редуцированными, а вегетативные реакции – гипертрофированными.

Наблюдение за поведением слепых, оценка ситуаций, в которые они часто попадают, трудностей, испытываемых ими при ориентации в пространстве и социальной среде, дают основание предположить, что все это создает у них эмоциональное состояние напряженности (стрессовое состояние). Особенно отчетливо стрессовые состояния проявляются непосредственно после утраты зрения, которая ведет к нарушению гомеостаза (постоянства внутренних условий функционирования организма в связи с нарушением его взаимодействия с окружающей средой). Однако по мере выработки компенсаторных приспособлений стресс постепенно снимается.

Следует помнить, что сильные стрессы ведут к развитию возбуждения, что дезорганизует поведение человека, а их дальнейшее усиление – к развитию торможения, обуславливающего пассивность, отказ от деятельности. Поэтому чрезвычайно важной представляется работа по социально-психологической реабилитации, начинать которую следует непосредственно после появления дефекта (или его осознания при ранней или врожденной слепоте) в целях выработки адекватной установки и компенсаторных приспособлений.

3. Воля слепых

Известно, что воля формируется в упражнениях, в волевых поступках, в процессе преодоления трудностей, в активной деятельности человека. Кроме того, следует помнить, что первоначально волевые действия стимулируются потребностями. Очевидно, что слепота, создавая дополнительные, зачастую чрезмерные трудности, временно выключая индивида из деятельности, отрицательно влияя на развитие потребностей, осложняет условия для нормального развития волевых свойств личности. Однако эти условия формирования воли не исчерпываются. Воля, так же как познавательные и эмоциональные психические акты, обусловлена внешней средой, которая оказывает на ее развитие огромное влияние.

В ранней отечественной тифлопсихологии был широко распространен взгляд, утверждавший, что безволие является характерологической чертой слепых. «Слепой поражает своей апатичностью, отсутствием воли, невозможностью пробудить его к деятельности», – писал выдающийся русский тифлопедагог А.И. Скребицкий. Это и аналогичные ему высказывания имели целый ряд обоснований: во-первых, слепота препятствует активному участию в деятельности; во-вторых, чрезмерные трудности, испытываемые слепыми, приводят к отказу от решения намеченной задачи; в-третьих, ограниченные материальные, а тем более культурные потребности не стимулируют слепых к волевой деятельности. Кроме того, безволие развивается как следствие неправильного отношения окружающих к слепому ребенку, стремящихся во что бы то ни стало оградить его от житейских треволнений и невольно способствующих, таким образом, возникновению безынициативности, инертности.

С другой стороны, можно предположить, что наличие трудностей, с которыми ежечасно сталкивается слепой, должно упражнять и укреплять его волю. Именно на такой позиции находился Мольденгауэр, который писал: «...можно наблюдать, что усиленные препятствия, которые должен преодолевать слепой для достижения поставленной цели, приводят в действие всю его энергию, всю силу его воли и что таким путем его воля закаляется».

Это сложное взаимодействие причин, с одной стороны, тормозящих, а с другой – стимулирующих развитие воли, обуславливало отмечавшиеся тифлопсихологами резкие индивидуальные различия слепых в данной сфере психики, различия, выходящие, как утверждал К. Бюрклен, «за пределы минимальных и максимальных границ, так как среди слепых встречаются индивиды как с огромной, так и с очень ослабленной силой воли». Действительно, среди слепых можно встретить индивидов, обладающих замечательными волевыми качествами, и наряду с этим наблюдать такие дефекты воли как импульсивность поведения, внушаемость, упрямство, негативизм. Резкие, иногда полярно противоположные индивидуальные различия в волевой сфере психики слепых связаны в первую очередь с условиями семейного и школьного воспитания. Включение ребенка в игровую, а затем учебную и трудовую деятельность, упражнения в волевых поступках, формирование коммунистической идейности и нравственности как основы морально воспитанной воли и другие общие для зрячих и слепых условия

формирования волевых свойств личности, а также самовоспитание позволяют преодолеть возникающие при слепоте и препятствующие развитию воли условия.

Таким образом, отмеченные К. Бюркленом выходящие за минимальные и максимальные, по сравнению с нормой, пределы индивидуальные различия слепых в волевой сфере являются следствием не слепоты, а воспитания, от направленности которого зависит формирование положительных или отрицательных свойств личности. Практика показывает, что при соблюдении необходимых для воспитания и самовоспитания воли, условий, волевые свойства личности слепого формируются без каких бы то ни было отклонений и могут достигать высокого уровня развития.

Воспитание воли в специальной школе является необходимым и одним из важнейших компонентов учебно-воспитательной работы, так как только при наличии высокоразвитых волевых свойств, таких как самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, слепой может преодолеть болезненные реакции на слепоту и возникающие перед ним многочисленные трудности в познавательной, трудовой деятельности, в быту и стать полноценным членом общества.

Вопросы и задания:

- 1. Перечислите условия, необходимые для формирования положительных волевых черт характера.**
- 2. Как влияют слепота и слабовидение на формирование и развитие эмоционально-волевой сферы?**
- 3. Какие особенности возникают в области эмоций и чувств при слепоте?**
- 4. Влияние сужения сенсорной сферы на отдельные виды чувств.**
- 5. К чему могут привести частые и длительные фрустрации?**

Глава 2. ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1. Домашнее воспитание и обучение ребенка с нарушенным зрением

Надомное воспитание и обучение ребенка при нарушении зрения имеет свои особенности, зависящие от состояния зрительного нарушения, от времени его возникновения. Родители ребенка с нарушенным зрением должны регулярно получать консультативную помощь специалистов: тифлопедагога, психолога, офтальмолога и др.

Общаясь с ребенком, взрослому необходимо комментировать все свои действия, что позволит ребенку воспринимать информацию о происходящем вокруг него с помощью сохранных анализаторов, «видеть с помощью слуха». Успешность компенсаторной перестройки анализаторов во многом зависит от семейного обучения и воспитания. Важно создать условия, соответствующие возможностям слепого или слабовидящего ребенка. Создание чрезмерно щадящего режима или неоправданной опеки отрицательно сказывается на формировании личности при дефекте зрения. Поэтому в зависимости от воспитания у ребенка могут быть сформированы как активность, так и пассивность, эгоизм, мнительность, боязливость или уверенность в своих силах, иждивенчество или самостоятельность, открытость и общительность или замкнутость и озлобленность.

Слепота и слабовидение имеют последствия для ребенка и в социальном отношении. В семье, где растет ребенок с нарушенным зрением, отношения с окружающими и с самим ребенком начинают строиться иначе. Взрослые, члены семьи, родственники, знакомые жалеют его, высказывая свое отношение вслух, ребенок становится центром излишнего внимания, жалости и заботы. Это негативно сказывается на воспитании ребенка, формировании его самооценки, взаимоотношений с окружающими.

Воспитание и обучение слепого или слабовидящего ребенка в семье требуют от родителей знания особенностей развития детей с нарушенным зрением, особенностей влияния первичного дефекта на формирование психических функций, двигательных, социальных, учебных и других умений, способов и приемов формирования и развития навыков ориентировки в пространстве, восприятия предметов и явлений окружающего мира, умения общаться и контактировать со сверстниками и взрослыми, обслуживать себя, исследовать и познавать окружающий ребенка мир при помощи сохранных чувств.

Вопросы и задания:

- 1. Какие особенности имеет домашнее воспитание ребенка с нарушениями зрения?**
- 2. Консультация для родителей детей с нарушением зрения «Как воспитывать ребенка с нарушением зрения дома, в семье».**
- 3. Что следует учитывать родителям при работе со слабовидящими детьми в процессе восприятия иллюстративно-предметного материала?**

4. К каким последствиям в социальном отношении могут приводить нарушения зрения у детей?

2.2. Дошкольное обучение и воспитание детей с нарушением зрения

На сегодняшний день существуют государственные дошкольные учреждения, осуществляющие воспитание слепых детей, слабовидящих, а также детей с косоглазием и амблиопией, в возрасте от 2-3 до 7 лет. Их цель – воспитание, лечение, возможное восстановление и развитие нарушенных функций зрения у детей и подготовку их к обучению в школе.

Педагогическая работа направлена на гармоничное развитие ребенка в той степени, в которой это позволяет сделать уровень нарушения зрения в каждом отдельном случае, а также психическое и физическое развитие ребенка. Она исходит из программ обучения и воспитания в массовых детских садах, на основе которых разрабатываются специальные программы.

Кроме образовательной составляющей работа в дошкольных группах направлена на коррекцию отклонений в развитии, восстановление остаточных функций зрения, оздоровление детей. Значительное внимание уделяется развитию всей компенсирующей системы, прежде всего слуха, осязания, мобильности и ориентировки в пространстве, а также формированию навыков самообслуживания. Проводится работа по гигиене, охране и развитию остаточного зрения, коррекции познавательной, личностной и двигательной сферы, формированию навыков ориентировки в пространстве и самообслуживанию.

Дети обучаются основным навыкам гигиены зрения, а также, если это необходимо, и пользования очками. У детей развиваются все элементы зрительного восприятия: способность видеть вблизи и вдали, наблюдать за движущимися предметами, способность различать форму предметов, краски, рассматривать картинки, ориентироваться в пространстве. Развитие зрительных функций дополняется развитием слуха и осязания. Дети подготавливаются к систематическим занятиям в школе.

Одной из основных задач воспитания слепых детей является формирование у них представления об окружающем мире на основе чувственного опыта. Чувственное познание свойств и отношений окружающих предметов является непременным условием формирования полноценных представлений ребенка об окружающем мире, развития его речи, интеллекта. Каким же образом возникают представления на основе чувственного познания? Во-первых, формирование представлений у детей происходит в процессе непосредственного восприятия предметов, т.е. в результате перцептивных действий. У зрячих детей оно происходит, прежде всего, на основе зрительного восприятия, которое осуществляется с помощью движений глаз, у слепых – на основе осязательного обследования предмета.

Во-вторых, представления формируются «в процессе практической, преобразующей деятельности самих детей» (Н.Н. Поддьяков, 1977), т.е. в процессе функциональных действий с предметом, во взаимодействии его с другими связанными функционально с ним предметами. Так, формированию

представления о коробке у маленького ребенка способствует не только ее восприятие, осуществляемое с помощью зрения или осязания, но и действия с ней (открывание и закрывание, наполнение ее предметами соответствующей величины).

Слепые дети младшего дошкольного возраста еще не владеют приемами осязательного обследования. Как показывают исследования, они испытывают трудности в нахождении основных частей даже знакомых им предметов, игрушек (С.М. Хорош, 1985). Движения их рук по предмету хаотичны и носят в основном захватывающий характер. К старшему дошкольному возрасту дети могут целенаправленно и планомерно обследовать знакомый предмет помощью осязания. Однако при обследовании незнакомого предмета планомерность движений рук детей нарушается, а это затрудняет или даже делает невозможным построение целостного образа предмета.

Итак, формирование приемов осязательного обследования предметов – длительный процесс, который не заканчивается к началу школьного обучения. Наряду с несовершенством осязательных приемов обследования предметов у слепого ребенка имеются трудности в пространственной ориентировке, недостаточное развитие тонких движений пальцев рук. Ребенок значительно ограничен, а без специального обучения и лишен возможности подражать действиям окружающих. Все это в совокупности приводит к обеднению его предметных действий, а значит и к обеднению чувственного опыта.

В то же время, у незрячих детей относительно вовремя развивается речь, которая служит мощным средством компенсации зрительного дефекта. С помощью слова дети приобретают знания о различных предметах и явлениях, рассуждения помогают им лучше и глубже понять окружающий мир, решать различные задачи, которые ставит перед ними жизнь.

В условиях дефицита сенсорной информации в старшем дошкольном возрасте становится возможным путь формирования представлений о том или ином предмете не по естественному и обычному пути от чувственного образа к понятию, а, наоборот, от понятия к образу. Происходит «наполнение понятий чувственными данными и формирование вторичных представлений на основе имеющихся понятий» (А.Г. Литвак, 1968). Однако известно, что недостаток чувственного опыта приводит к тому, что представления детей об окружающем становятся неполными, неточными, искаженными или даже подменяются формальными знаниями. Таким образом, основной задачей воспитания слепого ребенка остается обеспечение чувственной основы формирования представлений и житейских понятий.

Поскольку в целом слепота в меньшей степени влияет на развитие речи, чем на сенсорное развитие, путь компенсации преимущественно через использование речи и первично сохранный мышления является более легким и на первый взгляд может показаться более естественным. По этому пути обычно стремится идти и сам ребенок, поскольку в условиях дефицита сенсорной информации у него значительно снижается двигательная активность, активность познавать окружающее с помощью собственных действий с предметами. Этому часто способствуют и взрослые,

воспитывающие ребенка в семье. Они направляют все свои усилия на развитие его речи – читают детские книги, неограниченно дают слушать пластинки с записями сказок, песен, разучивают с ребенком стихи. В результате развитие ребенка становится дисгармоничным, а знания его об окружающем носят в основном формальный характер.

В условиях специальных дошкольных учреждений развитию перцептивных действий уделяется большое внимание. На специальных занятиях дети учатся обследовать предметы с помощью сохранных анализаторов, учатся конструировать, лепить и пр.

Кроме того их предметная деятельность развивается и в процессе приобретения навыков самообслуживания. В результате к старшему дошкольному возрасту у детей формируются обобщенные образы предметов. Иначе говоря, дети становятся способны относить конкретные предметы по ряду признаков к одному классу. Более того, в старшем дошкольном возрасте слепые дети при благоприятных условиях воспитания используют при восприятии сенсорные эталоны. У них формируются специфические способы решения сенсорных задач с использованием образов, представлений и мысленного их анализа (Л.И. Солнцева, 1980).

В результате познания свойств окружающих предметов детям старшего дошкольного возраста при соответствующем обучении становится доступным понимание принципа сохранения. Это значит, что слепые дети, также как и их зрячие сверстники, способны правильно оценить, по каким параметрам предмет меняется, а по каким остается неизменным. В качестве средства оценки линейных и физических параметров они используют измерение. Так, дети в нашем исследовании приходили к заключению, что если из одной коробочки пересыпать крупу в другую, более высокую и узкую, – крупы в ней будет столько же, а не больше, как это кажется (С.М. Хорош, 1976).

В то же время, даже в младшем школьном возрасте у слепых детей отмечаются недостаточное владение приемами осязательного обследования предметов, трудности в соотнесении между собой полученных данных об отдельных частях воспринимаемых предметов. Таким образом, у них отмечается недостаточное развитие (по сравнению со зрячими сверстниками) аналитико-синтетической деятельности на уровне восприятия (И.С. Моргулис, 1965; И.С. Царик, 1966 и др.).

Подобная неравномерность, дисгармония психического развития слепых детей не представляется нам необратимой. Мы исходим из того, что они обладают большими, еще до конца не раскрытыми потенциальными возможностями сенсорного развития. Однако эти возможности могут проявиться не только в результате увеличения количества занятий, включающих уже имеющиеся дидактические игры и задания. Необходимо качественное изменение в подходе к занятиям по сенсорному воспитанию незрячих детей.

Как известно, основными методами обучения дошкольников являются наглядный, практический и словесный. Их сочетание и доля каждого зависят от содержания учебного материала и от возрастных особенностей детей. Так, замечено, что дошкольники (особенно дети младшего и среднего дошкольного

возраста) лучше усваивают словесные объяснения при сопровождении их показом соответствующих объектов.

Применение наглядного метода в обучении слепых детей – это, прежде всего, их знакомство с окружающими предметами с помощью осязания и остаточного зрения. Таким образом, наглядный метод направлен на формирование представлений детей о предметах на основе перцептивной деятельности. В качестве объектов обследования выступают как реальные предметы, так и различные чучела, модели, игрушки, выполняющие также роль модели. При этом очень важно, чтобы в игрушке были четко выделены основные свойства объекта.

Педагог учит ребенка обследовать предмет сверху вниз двумя руками, выделяя основные части предметов. На специальных занятиях процесс осязательного обследования, классификация предметов по различным параметрам включаются в качестве основного момента в различные дидактические игры, такие как «Чудесный мешочек», «У кого такая игрушка» и др. Эти игры рассчитаны, главным образом, на узнавание предметов или на выделение какого-то одного признака предмета.

Однако, необходимо сделать упор на развитии анализирующего восприятия, а для этого нужно обучать детей разностороннему изучению объекта, его свойств и особенностей. Ребенку следует предложить деятельность, необходимым условием которой будет аналитико-синтетическая деятельность на уровне восприятия. Такой деятельностью является сравнение двух объектов.

Вопросы и задания:

- 1. Какова цель дошкольных учреждений для детей с нарушениями зрения?**
- 2. Обозначьте направленность педагогической работы с детьми с нарушениями зрения.**
- 3. Опишите процесс формирования представлений на основе чувственного познания.**
- 4. Чем обусловлена взаимосвязь между коррекционно-педагогической и лечебно-восстановительной работой в ДОУ?**
- 5. Какова роль педагога в преодолении трудностей общения детей с нарушением зрения с окружающим миром?**
- 6. Значение наглядности в обучении дошкольников с различными нарушениями зрения.**
- 7. Раскройте суть речи как компенсаторного средства.**

2.3. Операция сравнения (нахождение сходства и различия)

Операция сравнения (нахождение сходства и различия) лежит в основе любого познавательного акта и может быть доступна детям старшего дошкольного возраста (И.М. Соловьев, 1966). Сравнение двух предметов с помощью как зрения, так и осязания, является довольно сложной познавательной деятельностью. В ее процессе каждый из последовательно обследуемых объектов соотносится с актуализируемым образом другого объекта по выделенному

свойству. Происходит попеременное обследование обоих предметов. Отношение соответственных признаков выражается при помощи суждения.

Сравнение производится и при узнавании объекта (обследуемый предмет сопоставляется с его мысленным образом), и при выполнении задания, где нужно найти предмет по заданному образцу (каждый из обследуемых предметов сравнивается с образцом, пока не будет найден тождественный ему). В практике обучения слепых дошкольников используется и сравнение двух предметов. Однако обычно детям дается задание сравнить объекты, незначительно отличающиеся по определенным параметрам. Например, два карандаша сравнить по длине и толщине, два мяча – по величине и материалу.

Для сравнения следует подбирать предметы по определенным признакам: тождественные друг другу; отличающиеся некоторыми несущественными признаками (варианты одного и того же предмета); отличающиеся друг от друга существенными признаками, но которые можно отнести к одной категории (видам транспорта, мебели, посуде и т.п.); относящиеся к разным категориям. Наибольшим развивающим эффектом для слепых детей обладают второй и третий варианты, которым и нужно уделить основное внимание.

Сравнение двух вариантов одного и того же предмета дает возможность познавать различные объекты в их многообразии. Познание как существенных, так и несущественных признаков различных вариантов предмета, способствует формированию его обобщенного образа. Дети имеют возможность находить различие и общее в предметах. Правда, различаться они будут по несущественным признакам. Например, две чашки, отличающиеся по форме и величине.

Сравнение двух предметов, относящихся к одной категории, позволяет обнаружить их существенные признаки, дающие возможность использовать предмет определенным образом (т.е. функциональные качества предметов). Появляется возможность находить как различие, так и сходство в свойствах и признаках предметов (как существенных, так и несущественных).

Детям следует задавать вопросы, направляющие их внимание, прежде всего на наиболее существенные признаки предметов, помогающие им определить назначение предметов, их функциональные особенности. При этом дети пользуются имеющимися у них знаниями о предмете, который они обследуют. При помощи педагога, задающего детям вопросы и дающего пояснения, эти знания расширяются и углубляются.

С другой стороны, необходимо активизировать деятельность детей по обследованию сравниваемых предметов и их частей. Педагог должен учитывать имеющуюся у детей склонность заменять обследование предметов с помощью осязания сравнением исключительно в вербальном плане с опорой на имеющиеся образы предметов. Эта склонность является частным случаем известного стремления слепого ребенка подменять практическое действие его словесным описанием. Поэтому в процессе развития у слепых детей операции сравнения важно проследить, чтобы ребенок не начал сравнивать предметы по заученной схеме в отрыве от непосредственно воспринимаемых признаков. Таким образом, сравнение предметов должно иметь следующее содержание:

- узнавание предметов, отнесение их к тому или иному понятию (например, это машина, это парусная лодка);
- указание на их назначение и обнаружение деталей, с помощью которых предмет используется тем или иным образом (вот у машины колеса, она ездит, а у лодки нет колес, она плавает в воде, у лодки парус, который задерживает ветер и способствует передвижению лодки);
- обнаружение деталей предметов, одинаковых по назначению, но отличающихся по форме, величине и пр. (у машины и у лодки есть руль, но у машины руль круглый, а у парусной лодки продолговатый);
- нахождение отличительных признаков данных предметов (форма деталей, величина, цвет, материал). Важно обращать внимание детей на разное пространственное расположение одинаковых или похожих деталей. Для этого подбираются соответствующие предметы (сравниваются уши у зайца и куклы, винт у самолета и вертолета и т.п., подмечается разница в их пространственном расположении);
- нахождение одинакового и похожего в предметах, в том числе отнесение предметов к одной категории. Например, самолет и корабль похожи тем, что они перевозят людей, они – виды транспорта. Следует учитывать, что детям бывает гораздо легче найти разное в предметах, чем одинаковое, а тем более похожее. Однако тождество двух предметов они обычно устанавливают без особых затруднений.

Вопросы педагога направляют познавательную активность детей на существенные стороны сравниваемых объектов, показывают, на что нужно обратить основное внимание. Впоследствии дети начинают придерживаться заданной схемы сравнения предметов. Однако, безусловно, не будет ошибкой, если ребенок проведет сопоставление предметов в произвольной последовательности. Его могут спровоцировать на это легко обнаруживаемые и ощутимые признаки обследуемых объектов. Главное, чтобы он активно обследовал предметы, использовал имеющиеся знания о них и получал новую информацию о ранее ему неизвестных их свойствах и качествах.

В жизненной практике слепого ему приходится обследовать предметы не только непосредственно с помощью осязающей руки. В ряде ситуаций этот процесс опосредуется другим предметом: тростью при ходьбе, грифелем при письме по системе Брайля. С помощью вилки или кусочка хлеба незрячий определяет количество и положение еды в тарелке. Поэтому важно научить детей уже в дошкольном возрасте определять различные свойства знакомых им предметов и на основании этого узнавать их с помощью опосредствованного обследования, а именно, обследования предмета с помощью небольшой палочки (можно использовать не оточенный карандаш).

Овладение функциональными действиями с предметами, обобщенными способами действия, значительно повышает возможности ребенка ориентироваться в окружающем мире. В предметной деятельности ребенком познаются связи и зависимости различных объектов. Он учится воздействовать на один предмет другим, выступающим в качестве орудия.

Вопросы и задания:

- 1. Составить игровые задания на коррекцию и развитие логического мышления.**
- 2. Какие особенности необходимо учитывать при формировании логического мышления (операция сравнения) у детей с нарушением зрения?**
- 3. По каким признакам следует отбирать предметы для сравнения?**
- 4. Что способствует формированию обобщенного образа у детей с нарушением зрения?**
- 5. Какие вопросы следует задавать ребенку с нарушением зрения при сравнении предметов?**
- 6. Перечислите содержание сравнения предметов.**
- 7. Почему важно учить детей в дошкольном возрасте определять различные свойства знакомых им предметов?**
- 8. Какими навыками должен обладать ребенок с нарушением зрения для того, чтобы повысить свои возможности ориентироваться в окружающем мире?**

2.4. Особенности деятельности детей с нарушением зрения

У зрячих детей интенсивное развитие предметной деятельности происходит в раннем возрасте. У детей с глубоким нарушением зрения оно обычно запаздывает и протекает более вяло. Учитывая это, в специальных дошкольных учреждениях для слепых детей особое внимание уделяется развитию предметной деятельности, как в быту (при формировании навыков самообслуживания), так и на специальных занятиях. Дети учатся соотносить предметы по величине (вкладные стаканчики, матрешки), соотносить объемные фигуры с соответствующим отверстием (ящик форм). Различные межпредметные связи и зависимости, в том числе пространственные отношения, познаются ими в играх со строительным материалом и различными конструкторами.

Предметно-опосредствованные действия появляются на втором году жизни ребенка. Ребенок становится способен достать кольцо палкой, догадывается потянуть за оба конца веревку, накинутаю на выступ игрушечной тележки, чтобы приблизить ее к себе и т.д. По словам С.Л. Новоселовой, «возникновение предметно-опосредствованных действий является специфической чертой онтогенеза» (1978).

Слепой ребенок должен, как и зрячий, в силу своих возможностей овладевать орудийной деятельностью. Во-первых, овладение опосредствованными способами действия позволяет ребенку глубже познать межпредметные связи и зависимости, понимание которых обычно развито у слепых детей недостаточно. Во-вторых, он может, попав в ситуацию, в которой эти умения ему пригодятся, выйти из нее, не прибегая к посторонней помощи. Представим себе такую ситуацию. Небольшой предмет закатился под шкаф. По звуку падения незрячий может определить местонахождение предмета, но достать его рукой не может. Без специального обучения слепой ребенок, попав в такую ситуацию, будет чувствовать себя беспомощным.

Мы говорили о том, какое значение в овладении детьми предметным миром имеет практическая деятельность. В этой связи немаловажную роль

помимо предметной играет продуктивная деятельность, т.е. деятельность, целью которой является построение объекта или его изображения. Результатом продуктивной деятельности слепых школьников могут быть постройки из конструктора и строительных материалов, поделки из природных материалов, скульптурные изображения предметов из глины и пластилина, а также аппликации. Таким образом, большую долю в продуктивной деятельности дошкольников занимает изобразительная деятельность.

Вопросы и задания:

- 1. Необходимо ли в жизни слабовидящему ребенку овладевать орудийной деятельностью?**
- 2. В какой игре лучше всего формируются межпредметные связи?**
- 3. На каком году жизни появляются предметно – опосредованные действия у ребенка?**
- 4. По каким причинам ребенок должен овладевать навыком орудийной деятельности, несмотря на свой дефект?**
- 5. Какой вид деятельности занимает наибольшее место в продуктивной деятельности?**

2.5. Изобразительная деятельность

При ведущей роли осязательного восприятия наиболее важным и доступным видом изобразительной деятельности является лепка, «поскольку в лепке объемный предмет передается в объемном изображении» (Р.А. Мареева, 1982). Для создания лепного изображения предмета необходимо выделить в нем существенные детали, понять, в каком пространственном отношении они находятся по отношению друг к другу. Таким образом, созданию того или иного изображения должна предшествовать работа по осмысленному восприятию соответствующего предмета, работа, включающая анализ его деталей и их синтез.

Верно, что лепка «позволяет выявить у ребенка наличие образов предметного мира и их разнообразие» (Р.А. Мареева, 1982). В самом процессе создания лепного изображения происходит важная и вместе с тем сложная работа по построению адекватного образа предмета. Задача создания изображения предмета вынуждает ребенка совершать определенную работу по его восприятию, и, как следствие этого, совершенствовать свое восприятие. Образ предмета становится более четким и полным.

Однако возможности изобразительной деятельности слепого дошкольника явно отстают от возможностей его восприятия. Не владея навыками работы с пластилином, глиной, ребенок бывает беспомощен, столкнувшись с задачей создать изображение предмета, каждая деталь которого хорошо ему известна. Таким образом, детей необходимо специально учить приемам изобразительной деятельности.

В предметной лепке дошкольника учат схематичному изображению объекта. В объекте прежде всего выделяются наиболее характерные, существенные для узнавания объектов данного класса детали (так, у зайца – это голова с длинными ушами, туловище, лапы и короткий хвост). Затем каждая выделенная часть отождествляется с той или иной геометрической формой.

Таким образом, основой для обучения детей лепке является знакомство с понятиями «круглый», «шар», «продолговатый», «вытянутый» и умение передать простые формы в пластилине (шар, колбаска). Кроме того, дети должны владеть понятиями – «длиннее – короче», «толще – тоньше», «шире – уже», «выше – ниже», «больше – меньше». С этого и должно начинаться обучение.

Прежде всего детей учат узнавать и называть геометрические формы в окружающих предметах. Это обучение осуществляется в основном на занятиях по формированию элементарных математических представлений.

Предметная лепка предполагает предварительное обследование предмета, который предстоит изобразить. В нем выделяются основные части, указывается на особенности их формы (круглая, продолговатая, узкая, длинная и т.д.). Дети, обладающие цветоразличением, определяют цвет предмета и его частей и в соответствии с этим подбирают пластилин. После обследования реального предмета желательно познакомить детей с уже готовым его изображением, которое выступает в качестве образца. Детям указывается последовательность действий.

В процессе лепки особое внимание следует уделить пространственному расположению деталей предмета, так как именно его понимание вызывает трудности у детей с глубоким нарушением зрения.

Обучение лепке строится по принципу от простого к сложному. Вначале дети учатся лепить предметы простой формы, не имеющие дополнительных деталей. Такими предметами могут быть мяч, палочка, баранка, крендель, лепешка, блюдце. Затем лепятся простые по форме предметы, имеющие дополнительные детали, которые выполняются из другого куска пластилина и затем прикрепляются основной части изделия.

Постепенно форма предметов усложняется.

Первые занятия проводятся по следующему плану:

- учитель сообщает цель занятия;
- учащимся раздаются контурные рельефные изображения предметов;
- рисунки обследуются и анализируются (под руководством учителя);
- выясняется количество, форма и цвет необходимых для выполнения аппликации деталей;
- дети лепят из пластилина детали-заготовки, накладывают каждую из них на соответствующую часть рисунка и размазывают пластилин движениями пальцев от центра к контуру рисунка.

Занятия по лепке должны согласовываться по содержанию с занятиями аппликацией. Занятия аппликацией начинаются со знакомства детей с геометрическими фигурами. Причем к этому времени дети должны быть знакомы с простыми геометрическими формами, так как объемные фигуры детям с помощью осязания различать проще. В то же время геометрическая фигура по существу является проекцией на плоскость соответствующей объемной формы. Так, круг можно считать плоскостным изображением шара, а квадрат – проекцией на плоскость куба. Таким образом, занятия аппликацией должны начинаться примерно на две недели позже занятий по лепке и

согласовываться с соответствующими темами занятий по формированию элементарных математических представлений.

Ошибкой будет сразу же переходить к предметной аппликации. Мы считаем необходимым начинать с аппликаций-орнаментов. Дети учатся чередовать в определенной последовательности геометрические фигуры. Сложность орнаментов возрастает по мере ознакомления детей с плоскостными фигурами. Детям дается образец, в соответствии с которым они выполняют работу. От чередования двух фигур, расположенных по горизонтальной линии, дети переходят к выполнению орнаментов с различным пространственным расположением элементов; от аппликаций, включающих два элемента, к многоэлементным композициям. Постепенно дети усваивают геометрические эталоны, учатся устанавливать между ними определенные пространственные отношения.

Незрячим дошкольникам бывает слишком трудно, особенно в начале обучения, работать с клеем, поэтому аппликации лучше всего выполнять на фланелеграфе.

Подобно аппликации схематичен бывает и рисунок зрячих детей.

Предметная аппликация на начальном этапе обучения так же, как и лепка, схематична. Изображение предмета складывается из отдельных геометрических фигур.

Можно предварительно наклеивать по углам фигуры с ее обратной стороны кусочки пластилина. В этом случае ребенку останется только прижать фигуру к бумаге или картону. Аппликация, выполненная таким способом, может являться поделкой (салфеткой, закладкой). Следует помнить, что все фигуры для аппликации должны изготавливаться с учетом наличия остаточного зрения у детей, т.е. они должны быть достаточно яркими. Необходимо учитывать и сочетания цветов различных элементов при их комбинации. Лучше, если фигуры имеют контрастные по отношению друг к другу цвета.

Так, домик складывается из квадрата и треугольника, грузовой автомобиль – из квадрата, двух прямоугольников и двух кругов, птичка – из овалов, кругов и треугольников и т.п. Для того, чтобы построить то или иное схематичное изображение, нужно обнаружить общее между отдельными деталями изображаемого объекта и плоскими геометрическими фигурами, мысленно упростить форму предмета или его деталей, извести изображение объекта до упрощенной схемы. Схематичные изображения предметов предлагаются ребенку взрослыми. И ребенок строит изображения в соответствии с данными ему образцами.

Как известно, рисунок видящих детей проходит в своем развитии ряд стадий. Стадию схематичного изображения предваряют стадии лишенных смысла штрихов и бесформенных изображений (А.А. Смирнов, 1927). Ребенок пытается изобразить отдельные детали предмета, но еще не объединяет их в единое целое. Возможность объединения схематично, условно изображенных деталей в единое целое появляется на четвертом-пятом году жизни. Именно в возрасте четырех-пяти лет зрячие дети способны овладеть сравнительно полным

набором сенсорных эталонов, главным образом эталонов формы и цвета (В.С. Мухина, 1985).

Незрячий ребенок дошкольного возраста лишен возможности пройти в развитии изобразительной деятельности стадии, предваряющие схематичное изображение, так как ему не доступно рисование как вид изобразительной деятельности. Слепые дети, имеющие остаточное предметное зрение, обучаются рисованию в начальной школе, но в дошкольном возрасте они обычно не готовы к предметному рисованию из-за недостаточно развитой моторики и остаточного зрения. К тому же у детей, приходящих в подготовительную к школе группу из семьи, обычно не бывают сформированы в достаточной степени сенсорные эталоны. Поэтому задача построить аппликационное изображение предмета зачастую вызывает у них трудности.

Даже в тех случаях, когда ребенок правильно называет аппликационное изображение, не может быть уверенности в том, что у него сложился схематичный образ изображаемого на плоскости предмета. Он знает, что дом изображается квадратом и треугольником над ним, но узнавание изображения дома может быть формальным. Следовательно, нужно быть уверенным, что дети не просто опознали, но и поняли то или иное плоскостное изображение объема, увидели между ними сходство.

Исследование О.И. Галкиной, проведенное в группе незрячих детей, показывает, что занятия по лепке положительным образом сказываются на качестве рисунков детей, особенно на понимании ими изображения объема. «Ребенок быстрее находит сходство с предметами действительности в слепленных им комочках глины, нежели в штрихах рисунка» (И.А. Гусарова, 1968). Поэтому в практике воспитания дошкольников рекомендуется прежде всего давать изображение в лепке, затем в аппликации и потом уже в рисовании.

В обучении слепых дошкольников переход от объемного изображения предмета к плоскостному должен быть еще более постепенным. Переходным этапом от лепного изображения к аппликации являются рельефные, вернее барельефные изображения из пластилина.

Дальнейшее обучение аппликационному изображению объемных тел требует учета особенностей осязательного восприятия, которое при слепоте является ведущим. Известно, что когда зрячий человек смотрит на тот или иной объект, он обводит взглядом его контур. При определенном ракурсе взгляду бывает открыта лишь одна плоскость предмета. Таким образом, глядя на предмет, человек как бы видит его изображение.

Таким образом, если зрячие дети относительно просто выбирают наиболее характерную сторону предмета для изображения его на плоскости, то слепых детей нужно этому специально учить. После демонстрации двух-трех предметов с использованием приведенного выше пособия дети начинают понимать принцип предложенного им анализа и далее рассуждают по поводу каждого следующего предмета без его помощи (но, разумеется, не без помощи педагога). Так, детям показывают, что если изобразить игрушечный стол сверху, то получится просто квадрат. Если же изобразить его сбоку, то будут «видны» хотя бы две ножки. Этого будет достаточно для узнавания стола.

Сначала дети делают простые по форме аппликационные изображения, которые состоят из одной-двух деталей. Постепенно детям начинают предлагать более сложные задачи. Например, изображение грузового автомобиля. Ребенок должен сначала обследовать игрушечный грузовик, найти сторону для его изображения. Затем с помощью педагога, который направляет руки ребенка, он должен назвать геометрические фигуры, на которые похожи отдельные части грузовика.

В обучении аппликации важна роль образца, но данный раньше времени, он может помешать осознанному построению изображения. Ориентация на образец до того, как ребенок назовет фигуры, из которых следует составить изображение, может привести его к бездумному копированию. Поэтому образец следует предлагать детям после того, как сделан выбор деталей, из которых будет составлено изображение.

Занятия по аппликации могут варьироваться за счет применения разных способов получения изображения. Так, кроме составления изображения из частей и наклеивания их на бумагу можно использовать обводку контура предмета по трафарету колбасками из пластилина.

Формирование у слепых детей эталонов формы и обучение их создавать и понимать аппликационные изображения обеспечивают основу, необходимую для осмысленного восприятия простых рельефных изображений, чтением которых заканчивается период подготовки детей к школе.

В целом обучение слепых детей старшего дошкольного возраста лепке и аппликации должно строиться с учетом особенностей осязательного восприятия и наличия остаточного зрения. Процесс обучения не только растягивается по сравнению с обучением зрячих детей, но и включает ряд дополнительных этапов, которые обеспечивают переход от восприятия трехмерных изображений к восприятию двухмерных и делают действия детей и их восприятие осмысленными.

Обобщая все сказанное, можно констатировать, что слепые дети старшего дошкольного возраста познают окружающий их предметный мир в различных видах деятельности. Познание свойств предметов осуществляется как при их целенаправленном обследовании, так и в процессе предметно-практической деятельности. Последняя включает в себя соответственно предметную деятельность, направленную на употребление предмета в соответствии с его функцией. Важное значение при этом имеет орудийная деятельность, которая в практике воспитания слепых детей мало им доступна.

В то же время она заслуживает большего к себе внимания, так как ее формирование способствует не только сенсорному развитию детей, но и их большей самостоятельности. Предметно-практическая деятельность включает в себя и продуктивную, направленную главным образом на создание изображений предмета.

Следует подчеркнуть, что как деятельность по обследованию предметов, так и предметная деятельность включаются в старшем дошкольном возрасте в разные виды деятельности ребенка. Они имеют место в различных бытовых ситуациях, при осуществлении действий по самообслуживанию, в играх как дидактических, так и сюжетно-ролевых. В формировании всех этих видов деятельности велика

роль педагога. Обучая детей действиям по самообслуживанию, игровым действиям, он тем самым способствует их сенсорному развитию, познанию ими многообразия свойств окружающих предметов.

Однако особое место в воспитании слепых детей занимают занятия (часто имеющие вид игры), прямо направленные на развитие их осознанного восприятия, познавательной деятельности в целом.

В процессе занятий педагог имеет возможность специально моделировать различные ситуации, которые редко встречаются или не встречаются вообще в жизни слепого ребенка, воспитывающегося в условиях дошкольного учреждения или окруженного чрезмерной заботой в семье. Решением детьми задач, требующих предметных действий в различных ранее не знакомых им ситуациях, дает им возможность полнее познать особенности окружающих предметов, а также межпредметные связи и зависимости. При сохранном интеллекте дети будут способны сделать перенос из ситуации, смоделированной педагогом, в условия, которые ставит перед ними жизнь. Однако здесь роль педагога не оканчивается. Заботой взрослого должно явиться создание для детей таких жизненных условий, которые позволяли бы им полнее познавать окружающий их мир, содержали бы в себе ситуации, требующие от детей все более сложных связей с различными предметами.

В процессе обучения слепых дошкольников крайне важно, ставя перед ними ту или иную задачу, не предлагать им готовых решений, а целенаправленно и последовательно подводить к самостоятельному решению задачи путем рассуждений и практических действий. Только в этих условиях сможет успешно формироваться познавательная активность детей, их осознанное восприятие и мышление. Все это создаст прочную основу для систематического школьного обучения слепых детей, поможет подготовить их к будущей самостоятельной жизни.

Потеря зрения как мощного дистантного анализатора частично восполняется у слепых взаимной деятельностью сохраненных органов чувств: осязания, слуха, обоняния.

При помощи слуха и обоняния различаются признаки знакомых предметов, воспринятых дистантно. Все же наиболее конкретную информацию о форме, величине, протяженности, свойствах материала и других качествах предметов незрячий получает посредством осязания. Являясь контактным анализатором, осязание позволяет слепому непосредственно воспринимать окружающие его предметы, вследствие чего происходит формирование предметно-пространственных представлений.

Осязательное восприятие осуществляется на основе взаимодействия различных видов чувствительности: тактильной, двигательной и температурной, которые возникают в процессе взаимодействия кожного и двигательного анализаторов.

По данным современных исследований у незрячих выделяются три уровня чувствительности рук: изоощренная и нормальная (1-й уровень), незначительно сниженная (2-й уровень) и значительно сниженная (3-й уровень). Наиболее развитой кожной чувствительностью к прикосновению и давлению

обладает ладонь кисти и особенно пальцы (ногтевые фаланги, пальцев рук). Высокой чувствительностью обладают кончик языка и губы.

У подавляющего большинства детей, утративших зрение в дошкольном возрасте (до 7 лет), кожная чувствительность рук находится в пределах нормы. Однако осязание может стать эффективным средством познания окружающего мира только при тренировке пальцев и ладоней рук в процессе выполнения различных видов предметно-практической деятельности.

При включении слепого ребенка в предметно-практическую деятельность активизируются резервные возможности его кожного анализатора, вследствие чего повышается уровень всех видов осязательной чувствительности. Происходит это потому, что обучение способствует выработке у слепых тонких дифференцировок в кожном анализаторе, позволяющих им с помощью осязания контролировать процесс своей деятельности.

Эти обстоятельства лежат в основе специального обучения незрячих, в ходе которого воспитывается культура осязания, помогающая слепому овладеть не только адекватным восприятием внешнего мира, но чтением и письмом по специальной рельефно-точечной системе. Благодаря этому незрячий имеет возможность получать ценное образование и осваивать различные виды труда.

Большое значение в развитии и совершенствовании осязательного восприятия имеет овладение учащимися приемами обследования.

Вопросы и задания:

- 1. Какие ставятся конкретные задачи в процессе обучения лепке детей с нарушением зрения?**
- 2. Приведите пример занятия по лепке.**
- 3. С чего начинается занятия по аппликации? Какая последовательность?**
- 4. С чего должно начинаться обучение изобразительной деятельности и почему?**
- 5. Почему возможности изобразительной деятельности слепого дошкольника отстают от возможностей его восприятия?**
- 6. Для чего в процессе занятий педагог специально моделирует различные ситуации?**
- 7. Почему в процессе обучения слепых дошкольников крайне важно, ставя перед ними ту или иную задачу, не предлагать им готовых решений, а целенаправленно и последовательно подводить к самостоятельному решению задачи путем рассуждений и практических действий?**
- 8. Почему правильное название ребенком аппликационного изображения и его частей не свидетельствует о том, что у него сложился схематичный образ изображаемого на плоскости предмета?**

2.6. Приемы осязательного обследования

Осязательное обследование, как правило, подразделяется на два этапа. Сначала осуществляется общеознакомительное беглое обследование предмета (изображения) в целом. При этом руки детей движутся от начального пункта,

указанного учителем. Затем сразу же следует уточняющее восприятие с выделением существенных (главных) признаков изучаемого объекта.

Обследование любого предмета или изображения проводится двумя руками. При этом обе руки действуют не синхронно, а функции их разделяются: правая рука обычно бывает поисковой, а левая – контролирующей. Однако обследование строго симметричных фигур (предметов, рисунков) проводится обеими руками, которые одновременно движутся сверху – вниз от верхней срединной точки.

Возможны варианты осязательного восприятия: в некоторых случаях левой рукой ученик фиксирует начальный пункт обследуемого предмета, правой проводит по всему предмету, последовательно выделяя его части. Затем правая рука подводится к начальному пункту, соединяясь с левой. Например, при ощупывании многоугольников ученик сначала охватывает фигуру обеими руками, при таком общем обхвате находит самый заметный угол, затем берет фигуру в левую руку и держит ее именно за этот угол, считая его первым. Потом он ведет слева направо указательным пальцем правой руки последовательно по сторонам многоугольника, выделяя и считая каждый из углов, до того угла, который держит пальцами левой руки.

При осязательном восприятии некоторых предметов после нахождения начального пункта левая рука передвигается вслед за правой. Способы обследования варьируются и в зависимости от особенностей объектов.

Восприятие незнакомых или малознакомых объектов учитель должен сопровождать словесным объяснением, в котором, характеризуя выделяемые признаки, он излагает или напоминает способ осязательного обследования. Действия учащихся контролируются учителем. Если ребенок затрудняется в процессе обследования, то нужно взять его руки в свои и всю работу проделать совместно с ним.

Когда учитель убедится в том, что алгоритм осязательного обследования определенной группы предметов усвоен детьми, ему достаточно назвать только части, подлежащие детальному изучению. В этих случаях учащиеся работают самостоятельно, а педагог наблюдает за их действиями, анализирует ответы и вносит поправки.

Тифлопедагогу следует помнить о том, что учащиеся, имеющие остаточное зрение, часто при восприятии предметов опираются только на свое дефектное зрение, вследствие чего получают неполную, неточную, а иногда и искаженную информацию. Поэтому у детей с остаточным зрением необходимо развивать осязание так же, как и у тотально слепых. Это требование обуславливается еще и тем, что всем лицам, относящимся к категории слепых, во многом приходится строить свою учебную и трудовую деятельность на использовании осязания.

Для закрепления осязательных представлений, обеспечения их сохранности в памяти ребенка необходимо через некоторое время повторно предъявлять эти же предметы для обследования и опознания. Также важно проводить сравнение знакомого предмета с предметами, относящимися к одной и той же определенной группе.

Надо научить детей выделять в сравниваемых предметах сходства и различия, указывать и называть их: в квадрате все стороны равны между собой, а в прямоугольнике – только противоположные; шар катится, а куб нет; у цапли ноги длинные, пальцы без перепонки, а у утки ноги короткие и с перепонками между пальцами, что помогает ей загребать воду при плавании.

Развитие осязания на коррекционных занятиях

Дети, поступающие в школу для слепых, как правило, не готовы к активному использованию осязания в учебном процессе. Это происходит потому, что в семье не обращалось достаточного внимания на развитие их практического опыта, формирующегося в процессе познания ребенком окружающего мира. Вследствие этого при ощупывании предметов руки у детей бывают малоподвижны, пальцы судорожно сжаты, напряжены или, напротив, очень вялы и расслаблены, руки у них часто потеют – все это препятствует полноценному развитию осязательного восприятия.

Работа по развитию осязания требует значительного времени. Именно поэтому в учебные планы школ для слепых были введены часы, предназначенные для коррекции вторичных дефектов развития у слепых, в частности, для развития кожно-двигательного анализатора.

Задача учителя заключается в том, чтобы на коррекционных занятиях целенаправленно развивать у слепых учащихся младших классов осязательную чувствительность и мелкую моторику рук. Такую работу не целесообразно проводить только в виде отдельных механических упражнений. Для развития сохранных органов чувств учащихся следует включать их в различные виды деятельности, которые они могли бы сознательно и с интересом выполнять. К таким видам деятельности относятся обследование знакомых и незнакомых предметов, изготовление аппликаций, конструирование, лепка, участие в разнообразных дидактических играх, чтение рельефных рисунков, подготовка руки к письму и чтению по системе Брайля.

Однако в начале каждого занятия дети под руководством учителя должны выполнить несколько упражнений, способствующих снятию моторной напряженности мышц рук и развивающих гибкость и подвижность пальцев.

Большие возможности для освоения навыков осязательного восприятия дает самомассаж рук, игра в различные виды мозаик, а также заключаются в игре «Чудесный мешочек». Мешочек комплектуется различными небольшими предметами, катушкой, молоточком, кольцом, кубиком, шариком, яйцом, матрешкой, пирамидкой, маленькой куклой и т.д. В зависимости от дидактических задач игра может проводиться по-разному. Например, ученик нащупывает и достает названный учителем предмет или отбирает предметы по указанному учителем признаку (по форме, материалу или его свойствам).

В дидактической игре можно упражнять учащихся в дифференцировании предметов по величине.

Можно сочетать упражнения на ознакомление с формой с дифференциацией величины, т.е. при одинаковой форме предметов варьировать их величину.

Для формирования этих дифференциаций используются упражнения на собирание различных пирамидок, игры с корзинками-вкладышами (стаканчиками-

вкладышами), «Почтовый ящик». В последнем случае обследуется ящик, в крышке которого имеются отверстия разной формы и величины.

Для развития осязательной чувствительности надо уделять особое внимание знакомству и распознаванию поверхностей с различными фактурами: гладкие, шершавые, ворсистые и др. Для этого используются наборы тканей, различных сортов бумаги, наборы, включающие предметы из дерева, металла, стекла, пластмассы, глины и других материалов. При ознакомлении учащихся с фактурой предметов их внимание фиксируется также и на температурных ощущениях, получаемых при восприятии различных материалов. Обследуемые материалы необходимо сочетать с характеристикой их фактуры. Например, металл – гладкий и холодный, «бархатная» бумага – шероховатая и мягкая и т.п.

Другим видом деятельности, способствующим развитию осязания, является занятие аппликацией. Его можно начать с обследования геометрических фигур, из которых составляются различные орнаменты и композиции.

На уроках коррекции следует шире применять такой вид практической деятельности слепых учащихся младших классов, как чтение рельефных рисунков и обучение элементам рисования.

Зрячий первоклассник на базе накопленных представлений сразу воспринимает рисунок как образ определенного предмета. Слепого же ребенка, учитывая недостаточность его чувственного опыта, необходимо научить правильно соотносить обследуемый рельефный рисунок с предметом.

Поэтому к восприятию рельефного рисунка с помощью осязания следует переходить лишь после предварительного знакомства с натуральным предметом или его объемной моделью (игрушкой), обращая особое внимание на формирование умения правильно соотносить их. Нужно научить слепого ученика находить на рисунке части, соответствующие частям объемного предмета. Например, найти на рисунке автомобиль и показать кабину, кузов, колеса.

Обучение приемам обследования рельефного рисунка лучше проводить по картинкам из букваря для слепых, содержащего много изображений предметов, имеющих в натуральном виде небольшую толщину (расческа, замок, ключ, блюдце и др.) или по предметам, хорошо знакомым детям (грифель, домик, пирамидка и т.п.).

Важную направляющую и уточняющую роль в организации осязательного восприятия рисунков играет слово учителя. Поэтому обследование изображений незнакомых учащимся предметов должно сочетаться с подробными словесными пояснениями, объяснениями или инструкциями педагога.

На начальных этапах обучения слепых учащихся младших классов чтению рисунков можно рекомендовать книгу О.И. Егоровой «Приключения сказочного человечка». В ней учитель найдет плоскочечатный текст сказки, иллюстрированный рельефными рисунками. Последние составлены и расположены таким образом, что позволяют, идя от простого к сложному, учить слепого воспринимать посредством осязания и понимать не только изображения отдельных предметов, но и сюжетных картинок.

Занятия по чтению иллюстраций этого пособия полезно сочетать с подражательными действиями учащихся, которые должны воспроизводить различные позы человека, показанные на рельефных рисунках.

В качестве учебного пособия для развития и совершенствования навыков чтения рельефных рисунков можно рекомендовать альбом «Рельефно-графическая грамота», составленный В.П. Ермаковым и В.С. Степановым.

Использование материала этих книг на занятиях коррекции дает возможность учителю сочетать целенаправленную работу по развитию осязания с формированием представлений об окружающем мире, обогащением словаря, выработкой навыков ориентировки в пространстве, с овладением элементарными приемами рисования. Кроме того, параллельно учащимся надо знакомить с элементами рисования на пленке прибора «Школьник». Рисую траву, дорогу, колобок, дождь, дети осваивают соответственно следующие виды движений сверху вниз, волнообразные, круговые и отрывочные. Эти движения в дальнейшем отрабатываются в различных упражнениях.

Развитию кожно-двигательного анализатора способствует также такой вид предметно-практической деятельности учащихся, как аппликационная лепка. Она представляет собой комбинированный вид деятельности, сочетающий в себе работу с контурным рисунком и пластилином.

К занятиям аппликационной лепкой можно приступать с детьми после того, как они овладеют приемами обследования и лепки предметов, а также восприятия рельефных рисунков.

Аппликационная лепка первоначально выполняется по принципу раскрашивания готового рисунка, только вместо цветных карандашей используется пластилин, которым заполняется изображение предмета до линии его рельефного контура. Пластилин накладывается равномерным слоем.

Как известно, чтение и письмо в школах для слепых осуществляется с помощью рельефно-точечного шрифта Брайля, воспринимаемого посредством осязания. Овладение рельефно-точечным шрифтом вызывает у слепых учащихся младших классов большие специфические трудности. Письмо по системе Брайля производится на плотной бумаге с целью сохранения точек при многократном прочитывании их руками. Поэтому на накалывание рельефных букв затрачивается много сил.

Процесс обучения грамоте незрячих учащихся младших классов облегчается и ускоряется при целенаправленном развитии осязания и выработке своеобразных движений рук.

Так, для подготовки рук к письму рельефно-точечным шрифтом у детей следует развивать определенную мышечную силу кистей рук и гибкость пальцев, а также упражнять в овладении движениями рук различной амплитуды. Для развития мышечной силы полезны упражнения с резиновым медицинским кольцом. Подготовка руки к письму способствует также обводка трафаретов геометрических фигур. При этом ученик левой рукой удерживает трафарет в неподвижном положении, а карандашом в правой руке обводит фигуру по контуру. От обводки трафаретов с помощью карандаша на бумаге

со временем можно перейти к обводке трафаретов шариковой ручкой на пленке прибора «Школьник».

Чтобы выработать движения, необходимые для письма рельефно-точечным шрифтом, проводятся занятия с использованием специального пособия. Оно имитирует строку прибора Брайля, но больше по размерам, что облегчает процесс первоначального обучения. Посредством шрифтов, вставляемых в отверстия деревянной колодки, изображаются различные комбинации точек, соответствующих определенным буквам.

Работая с колодкой, дети учатся находить на ней отверстия пальцами левой руки, а правой брать штифты и вставлять их в отверстия, заранее найденные левой рукой. Левая рука здесь несет на себе функцию контроля за действиями правой руки. Таким образом, функции между правой и левой руками распределяются при работе с колодкой примерно так же, как это требуется в процессе письма на приборе Брайля. При этом запоминается нумерация и положение точек в шеститочии. Шеститочия и различные комбинации точек выкладываются справа налево, что соответствует письму по системе Брайля.

Однако учителю надо твердо знать то, что при помощи этой колодки не следует обучать чтению рельефно-точечного шрифта. Это связано с тем, что при чтении положение точек, составляющих буквы, зеркально изменяется по отношению к письму. Чтобы научить слепого ребенка воспринимать и представлять одну и ту же букву в двух различных положениях, т.е. при чтении и письме, нужно использовать специальные пособия.

Одним из таких пособий является «Брайлевское шеститочие». Набранный с помощью грифеля знак выступает на этом приборе с обратной стороны, что легко прощупывается пальцами, если его (прибор) повернуть точками вверх. Работа с «Брайлевским шеститочием» облегчает и ускоряет формирование образа буквы, ее узнавание при чтении и воспроизведение при письме.

Подготавливая руку к чтению, важно использовать разнообразные виды практической деятельности: аппликацию, мозаичное конструирование, работу с конструктором. Например, при составлении аппликаций педагогу следует научить детей легко прикасаться к положенным на фланелеграфе фигурам, не сдвигая их с места.

Эти упражнения формируют у детей умение легко прикасаться к точкам при чтении рельефно-точечного шрифта.

Навыки восприятия и перцептивной деятельности, осуществляемой при помощи осязания, позволяют учащимся эффективнее изучать материал конкретных учебных предметов: русского языка, математики, ознакомления с окружающим миром, природоведения, изобразительного искусства, трудового обучения.

Вместе с тем, в процессе изучения различных дисциплин создаются благоприятные условия для закрепления и автоматизации умений и навыков, приобретенных на занятиях по развитию осязания. Кроме того, благодаря применению специальных методик обучения незрячих младших школьников русскому языку, математике и другим предметам, навыки осязательного восприятия можно развивать и совершенствовать.

Наиболее богатые возможности для этого имеются у учителя при изучении программного материала по изобразительному искусству и трудовому обучению. Так, программой по изобразительному искусству предусматривается «Складывание различных геометрических фигур из палочек по образцу и по рельефному рисунку. Обследование групп предметов, сравнение их форм и величин, положений в пространстве; соотнесение предметов с рельефными изображениями, чтение несложных натюрмортов (например, яблоко и груша в разных положениях, морковь и репа») и т.п.

В соответствии с программой по трудовому обучению изучаются «Свойства пластилина, приемы лепки: вдавливание, расплющивание, раскатывание в ладонях и на подставке», выполняются практические работы, упражнения в лепке счетных палочек, овощей и фруктов разной величины и формы» и т.п.

Хотя в программах по другим учебным предметам развитие осязания специально не выделяется, но, тем не менее, в различных видах деятельности, предусмотренных содержанием обучения по этим предметам, можно совершенствовать осязание.

Так, многие виды работ, выполняемые учащимися на уроках русского языка, активизируют функции осязательно-двигательного анализатора: чтение с помощью осязания, опосредованное воспроизведение текста при письме и контроле написанного грифелем, тактильная ориентировка в книге, обследование и составление схем с помощью дидактического материала (как наглядной формы речевого анализа).

На следующем этапе аппликационная лепка выполняется по принципу рисования и раскрашивания, т.е. заготовка размазывается не в пределах контура готового рисунка, а пластилину в процессе работы придается необходимая конфигурация. Опорой для такого изображения служит восприятие образца рельефного рисунка или представления учащихся об изображаемом объекте.

Вопросы и задания:

- 1. Приведите примеры дидактических игр и упражнений, способствующих формированию навыков тактильного обследования предметов и явлений окружающей действительности.**
- 2. Какие виды осязательного восприятия вы можете назвать?**
- 3. Опишите алгоритм изучения предмета; алгоритм изучения внешнего вида животных; алгоритм изучения внешнего вида растений.**
- 4. В рамках каких школьных предметов осуществляется развитие осязания? Обоснуйте свою точку зрения.**
- 5. Какие могут быть варианты осязательного обследования того или иного предмета?**
- 6. Обоснуйте необходимость обучать частично зрячих детей осязательному обследованию предмета.**
- 7. В каких видах деятельности осуществляется развитие осязания?**

2.7. Привитие культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания

Слепым детям с четырехлетнего возраста необходимо прививать элементарные культурно-гигиенические навыки и некоторые навыки самообслуживания: приучать детей самостоятельно умываться утром и вечером перед сном, мыть руки перед едой и после их загрязнения; засучивать рукава перед мытьем рук, сначала мыть руки с мылом, затем лицо, насухо вытирать их своим полотенцем, вешать полотенце на место; после обеда полоскать рот теплой водой, чистить зубы на ночь; пользоваться носовым платком. Необходимо приучать детей спокойно сидеть за столом, учить их самостоятельно кушать, держать ложку в правой руке, брать пищу понемногу, кушать не торопясь, но в то же время не поощрять излишнюю медлительность. При выходе из-за стола ставить стул на место.

В этом же возрасте детей начинают учить самостоятельно одевать и раздевать кукол, укладывать их в кукольную кровать и заправлять ее. Одевать и раздевать кукол учат так: берут куклу средних размеров или большую (сделанную из тряпок или из другого материала), одетую так, как одевают детей. Очень важно, чтобы к одежде кукол были пришиты пуговицы и сделаны петли для застежек.

Сначала с детьми проводят беседу о том, в какую одежду одевают кукол: чулки, лифчик, платье или рубашка с брюками. Дети перечисляют вслед за взрослыми предметы кукольной одежды. Выясняется, что так же одевают детей – мальчиков и девочек. Всю одежду кукол дают детям ощупать руками и затем учат одевать и раздевать кукол, не торопясь, терпеливо, до тех пор, пока дети не научатся делать это самостоятельно.

Детей также учат укладывать кукол на ночь в кровать, а утром заправлять кукольную постель (кровать для кукол должна быть достаточного размера, для кровати необходимо иметь матрац, подушку, простыню, одеяло и покрывало). Заправлять кровать для кукол учат до тех пор, пока дети не смогут самостоятельно хорошо это выполнять.

С детьми пятилетнего возраста продолжают работу по привитию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания. Продолжают обучать умению кушать самостоятельно, не отвлекаясь, хорошо и бесшумно пережевывая пищу, не проливая и не кроша еды.

Дети этого возраста должны уже научиться самостоятельно одевать и раздевать кукол, и им нужно дать ощупать руками свое белье и платье, сначала показать, как одевается и снимается нижнее белье, а потом — верхнее платье.

Приучая детей одеваться и раздеваться самостоятельно, следует напоминать, в какой последовательности и как удобнее снимать и надевать одежду. Вначале снять платье или куртку, затем обувь, штанишки, лифчик, чулки. Платье и белье аккуратно вешается на спинку стула в таком порядке, чтобы детям было потом удобно надевать его; чулки кладутся на сиденье стула, ботинки ставят под стул или кровать.

С детьми шестилетнего возраста продолжают закреплять те же культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания, какие прививались им в более младшем возрасте.

Детей шестилетнего возраста учат самостоятельно надевать и снимать пальто, шарф, шапку, ботинки и галоши.

При обучении одеванию и сниманию обуви учат шнуровать и расшнуровывать ботинки. Сначала обучают завязывать на шнурках узелки, а потом узелки с петелькой, учат различать правый и левый ботинки. Когда дети научатся шнуровать ботинок, держа его на коленях, и завязывать узелок с петелькой на шнурке, тогда уже проще научить их шнуровать ботинки на ногах и завязывать шнурки.

Параллельно с этой работой детей учат самостоятельно заправлять кровать. Заправлять кровать для кукол дети должны научиться в младшем возрасте, а в 6 лет их учат заправлять свою кровать в таком же порядке, в каком они учились заправлять кровать для кукол.

Элементарному самообслуживанию слепые дети научатся к 7 годам, если их учить систематически, терпеливо и не торопясь. В дошкольном возрасте, обучая ребенка навыкам самообслуживания, мать должна постоянно внушать ему, что умываться, чистить зубы, кушать, одеваться, раздеваться и заправлять кровать он должен обязательно сам. Если слепые дети не научатся в семье самообслуживанию, то при поступлении в школу их нужно будет учить сразу очень многому: и самообслуживанию, и грамоте, и счету, и ручному труду. Как правило, педагогически запущенные дети, придя в школу, вначале недружелюбно относятся ко всем окружающим их людям и школьной обстановке, а это отрицательно отражается на их обучении и воспитании.

Вопросы и задания:

- 1. Составьте памятку для родителей на тему «Привитие культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания».**
- 2. Привести примеры игровых ситуаций по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания.**
- 3. Подготовьте консультацию для воспитателей на тему: «Привитие культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания».**
- 4. Подготовьте консультацию для родителей на тему: «Привитие культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания».**

2.8. Обучение навыкам ориентировки и физическое воспитание

Как только слепой ребенок начнет ходить, его не следует стеснять в движениях, надо учить его свободно двигаться по комнате, предварительно убрав лишнюю мебель. Родные приучают ребенка двигаться по комнате на звук побрякушки или хлопка в ладоши. Необходимо ежедневно водить ребенка на прогулку. Маленькие дети испытывают органическую потребность в движениях, поэтому в воспитании слепых детей и детей с остаточным зрением необходимо использовать их двигательную активность, что очень важно для предупреждения появления навязчивых движений.

С трехлетнего возраста у детей нужно постепенно развивать навыки основных движений, приучать их ходить и бегать, держа корпус прямо, свободно двигая руками, не шаркая ногами; учить бегать в комнате по прямой линии и по кругу на звук побрякушки; ходить по длинной доске, положенной на землю; перешагивать через лежащие на земле предметы; бруски (из строительного материала), палки, дощечки. Приучать детей прыгать: подпрыгивать на двух ногах, стоя на месте, перепрыгивать через шнурок, лежащий на полу. Учить спускаться по лестнице и поднимания по ней.

У четырехлетних детей продолжают развивать и закреплять навыки основных движений: при ходьбе держать корпус прямо, не опускать и не поднимать высоко голову, свободно двигать руками; ходить со зрячими детьми друг за другом, парами, пара за парой, по кругу, взявшись за руки.

Четырехлетние дети могут бегать по прямой линии и по кругу (продолжительность бега 20-25 сек.); ходить по доске (шириной в 20 см) на высоте 15-20 см, взбегать по наклонной доске, по горке и сбегать с них; спускаться по лестнице и подниматься по ней. Прыгать на одном месте на двух ногах, прыгать на обеих ногах, продвигаясь вперед; подпрыгивать, чтобы достать какой-нибудь предмет (погремушку, подвешенную выше поднятых вверх рук ребенка на 5 см). Бросать большой мяч об пол, вверх, ловить его, находя по звуку (хорошо сделать мяч звучащим). Подлезать под скамейку высотой в 25 см.

Детей пятилетнего возраста продолжают учить основным движениям. При ходьбе держать корпус прямо, не опуская и не поднимая высоко головы, не наклоняя корпус, свободно двигать руками; ходить по доске (шириной в 20 см) на высоте 20-25 см; ходить друг за другом со зрячими детьми, ходить парами, по кругу, держась за руки. Бегать по прямой линии и по кругу (со зрячими детьми), взбегать по наклонной доске, по горке и сбегать с них. Подлезать под скамейку или натянутую веревку (на высоте 30 см), не задевая их, свободно подниматься по лестнице и спускаться по ней. Прыгать на одном месте на двух ногах и прыгать вперед на одной ноге, подпрыгивать вверх, чтобы достать погремушку, подвешенную выше вытянутых вверх рук ребенка на 5-8 см. Бросать большой мяч о пол, вверх, вдаль и ловить его по звуку; бросать вдаль правой и левой рукой маленькие мешочки с песком (вес 150-200 г).

Шестилетних детей надо учить ходить ровными шагами, соблюдая правильную осанку; не опуская и не поднимая высоко головы, не шаркая ногами, ходить со зрячими детьми друг за другом в одиночку и парами, пара за парой, ходить по кругу, не держась за руки. Ходить по доске (шириной 18-16 см), положенной горизонтально (на высоте 20-25 см). Бегать по прямой линии и по кругу, взбегать по наклонной доске, по горке и сбегать с них (продолжительность непрерывного бега 25-30 сек.). Прыгать на месте на обеих ногах, прыгать, продвигаясь вперед, подпрыгивать вверх за погремушкой, подвешенной на 10 см выше вытянутых вверх рук ребенка, прыгать через скакалку. Бросать вдаль мешочки с песком правой и левой рукой (вес 200 г), бросать большой мяч о пол, вверх, вдаль и ловить его по звуку. Пролезать, не задевая, под скамейку или натянутую веревку на высоте 30 см.

Слепого ребенка 6 лет учат называть правую и левую руку. После усвоения понятий правая и левая рука необходимо учить ребенка определять правую и левую сторону от места, где он стоит.

Когда ребенок хорошо усвоит понятия: правая и левая рука, правая и левая сторона, – учить его ориентировке в своей комнате, коридоре, местах общего пользования. Он должен представлять расположение всех комнат в квартире, хорошо знать выход из квартиры на лестницу, улицу.

Подводя ребенка к знакомству с расположением своей комнаты, предварительно надо познакомить его со складным деревянным домиком. Показать входную дверь в домике, дать ее ощупать руками, ощупать стену, в которой находится входная дверь. Затем вся комната домика подробно обследуется и изучается (стены, углы, окна, потолок).

Если нет складного домика, сделать комнату из строительного материала или глины. Из глины комната делается на дощечке или толстом картоне. После подробного обследования и изучения комнаты, сделанной из строительного материала, будет значительно легче познакомить ребенка с расположением комнаты, в которой он живет.

Приступая к обследованию настоящей комнаты, надо сказать ребенку, что она тоже имеет стены, углы, окна и потолок, как и комната из строительного материала, только она значительно больше. (Комнату из строительного материала поставить на стул и обращаться к ней при обследовании настоящей комнаты).

Сначала показывается входная дверь в комнату, ребенок открывает и закрывает ее, затем обследуется стена, в которой находится входная дверь (при обследовании рука ребенка направляется руками взрослых). После подробного обследования первой стены ребенок становится спиной к двери и ему объясняют: справа от двери и места, где стоит ребенок, будет правая стена (подвести его к этой стене, показать ее и снова поставить ребенка спиной к двери); слева от двери будет левая стена (показать эту стену), прямо от двери пройти через всю комнату к противоположной ей стене.

Затем ребенок ощупывает руками стены (начиная от входной двери направо или налево и кончая ею). При обследовании той или иной стены ребенку говорят, что стоит у стены (кровать, диван, стол, этажерка и т.п.). Так обследуются все стены комнаты, мебель, стоящая у стен, и окна. Надо изучить с ребенком расположение мебели в комнате и саму комнату так, чтобы он мог вполне самостоятельно ориентироваться в ней.

В коридоре показывают ребенку дверь, выходящую на площадку и лестницу, все двери, ведущие в другие комнаты квартиры, и места общего пользования. Ребенок подробно обследует руками коридор, а затем места общего пользования. Вся квартира обследуется им и изучается до тех пор, пока он не научится вполне самостоятельно в ней ориентироваться.

Когда ребенок будет ходить на прогулки, – учить его самостоятельно спускаться по лестнице и подниматься по ней; считать с ним, сколько от своей квартиры прошли ступенек, лестничных пролетов, чтобы ребенок хорошо знал, на каком этаже находится квартира, в которой он живет, и, идя с улицы, мог

совершенно самостоятельно находить ее. При выходе на улицу нужно показать ребенку тротуар, познакомить с шириной его (ребенку необходимо измерить ширину тротуара шагами) и сказать, что люди всегда ходят только по тротуару; объяснить, что если он выйдет из дома и пойдет налево, то нужно идти, придерживаясь левой стороны тротуара; при встрече с людьми отходить всегда влево, чтобы не попасть под автомобиль или велосипед, едущие по мостовой. Если выйдешь из дома на улицу и пойдешь по правой стороне, то надо придерживаться правой стороны тротуара и при встрече с людьми отходить вправо. При переходе через улицу всегда надо напоминать ребенку, как переходить ее, и при этом внушать ему, что дети одни никогда не переходят улицу потому, что могут попасть под трамвай или автомобиль.

Ежедневно во время прогулок по улице заставляйте ребенка слушать (развитие слуха) и определять, проехал трамвай или машина, какая машина и т.д. Слепые дети дошкольного возраста должны хорошо научиться определять по звуку вид транспорта. Необходимо подробнее познакомить ребенка с дорогой, идущей от дома до садика, парка, где обычно гуляет ребенок: «Вышли из дома и пошли по тротуару налево, придерживаясь левой его стороны; дошли до улицы, которую нужно перейти, быстро ее переходим, идем дальше по левой стороне и входим в садик». В садике познакомить ребенка с его расположением, показать центр и места, где стоят скамейки; показать некоторые деревья и кустарники, растущие в садике, и клумбы с цветами.

По форме листьев и их запаху учить ребенка определять некоторые кусты и деревья, определять по листьям кусты и деревья надо учить ребенка не сразу, а постепенно: сначала пусть он хорошо усвоит форму листа одного дерева, и только тогда уже познакомить его с новым названием листа и дерева. В садике дать возможность слепому ребенку поиграть со зрячими детьми в игрушки, побегать, играя в «паровозик», «лошадки», побегать с ребенком самим, помня, что дети очень любят движения.

Куда бы вы ни пошли с ребенком, всегда говорите ему, куда идете, где идете, и при этом постоянно заставляйте прислушиваться к звукам улицы.

Слепых детей шестилетнего возраста можно учить самостоятельно ходить по тротуару, но надо, идя сзади ребенка, очень близко от него, охранять его от толчков людей, идущих навстречу и сзади ребенка. Первый раз пусть он пройдет самостоятельно 1-1,5 м, а потом постепенно увеличивайте расстояние.

Летом следует вывозить слепых детей на прогулку за город: в поле, на луга, на реку, в лес. Находясь на прогулке за городом, дайте возможность детям самостоятельно ходить и бегать, при этом заставляйте их прислушиваться, а потом спрашивайте, что они слышат.

На прогулках в поле, по лугу надо дать детям возможность полнее ощутить природу и простор лугов и полей: побегать с ними наперегонки, показать, какие растут цветы, дать их ощупать руками, собрать цветы, которые хорошо пахнут. Во время отдыха на полянке предложите детям прислушаться, а потом спросите, что они услышали. Дети улавливают разные звуки: «Птичка поет», «Кузнечик трещит», «Лягушка квакает».

В лесу расскажите детям, какие в нем растут деревья и кустарники; учите их определять некоторые деревья и кустарники по листьям, плодам, коре и запаху. Надо рассказать, какую пользу приносит лес человеку; рассказать, как растут в лесу некоторые ягодные растения и грибы; заставить детей прислушиваться к звукам леса. На прогулке на реку дайте возможность ребенку послушать журчание воды, шорох камышей и прибрежных кустарников; учите ребенка купаться и плавать.

На прогулках в природу необходимо давать 5-6-летним детям некоторые представления о явлениях природы, например: осенью дует холодный ветер, часто идут дожди, становится холоднее. Люди одеваются теплее. Листья на деревьях желтеют, опадают – это листопад. На ветках остаются почки (дать их детям). Птицы – грачи, скворцы – собираются в стаи, улетают в теплые края.

Зимой бывает снегопад, мороз, метель. В морозную погоду снег скрипит под ногами, красиво сверкает на солнце. Зимой солнце рано заходит, день короткий. Замерзли пруды и реки. Лед твердый, скользкий. Птицам зимой холодно, они прилетают к домам людей, ищут корм.

Весной солнце греет сильнее. Становится теплее. Появляются на крышах сосульки. Тает снег и лед, текут ручьи. На реках начинается ледоход. Начинает расти травка, появляются первые весенние цветы (подснежники, «мать-и-мачеха»). На деревьях и кустах из почек развиваются листья и цветы. В садах начинают красиво цвести фруктовые деревья и кусты. На улицах, в садах люди сажают деревья и цветы. В огородах сажают овощи, в цветниках – цветы. Из теплых стран к нам прилетают птицы: грачи, скворцы, ласточки. Птицы уничтожают вредных для растений насекомых.

Летом солнце сильно греет. Жарко. На небе часто бывают облака, тучи; из туч идет дождь; во время грозы сверкает молния, гремит гром. На лугах много травы, цветов, стрекочут кузнечики (дать потрогать кузнечика), летают бабочки (дать бабочку). Траву на лугах косят, сушат, убирают сено. Зимой сеном кормят коров, лошадей и других домашних животных. В лесу созревают ягоды, грибы. Научите детей различать по форме и запаху два-три вида съедобных грибов, наиболее часто встречающихся в данной местности, а также по форме листьев, по плодам (шишки, желуди) – 2-3 вида деревьев (например, дуб, береза, клен, сосна, ель).

В полях растет рожь, пшеница, овес. Урожай колхозники убирают машинами. В огороде растут овощи: картофель, морковь, лук, репа, свекла, капуста, огурцы, брюква, редька. В садах растут яблоки, груши, вишни. Учите детей узнавать по вкусу и форме овощи и фрукты, употребляемые в пищу.

Все прогулки в природу способствуют развитию мышления детей. В процессе прогулок, игр и всех занятий со слепыми детьми повседневно развивайте их движения, слух и навыки ориентировки. Слепой ребенок познает пространство через непосредственное передвижение в нем. Получаемые при этом мускульно-осознательные ощущения в соединении с слуховыми способствуют тому, что практическая ориентировка слепого ребенка в пространстве начинает постепенно развиваться. Мощным фактором, помогающим ребенку осмыслить свой чувственный опыт, является речь –

понимание и применение слов, обозначающих направление: «направо» – «налево», «вверх» – «вниз», «вперед» – «назад», «прямо», «напротив», «середина»; расстояния: «далеко», «близко»; пространственные соотношения между предметами: «на», «над», «под», «против», «навстречу» и др. На этой основе и на основе развития памяти, запоминания места, своего личного опыта, передвижений развиваются у слепого ребенка представления о пространстве и пространственное воображение.

Вопросы и задания:

- 1. Для чего в воспитании слепых детей и детей с остаточным зрением необходимо использовать их двигательную активность?**
- 2. После чего необходимо учить ребенка ориентировке в своей комнате, коридоре, местах общего пользования?**
- 3. Через что слепой ребенок познает пространство?**
- 4. Перечислите основные задачи обучения ориентировке в пространстве незрячих детей.**
- 5. Приведите примеры защитных техник.**
- 6. Представьте, что вы на прогулке со слабовидящим ребенком, как вы будете себя вести? Как вы будете объяснять, то что вас окружает вокруг?**

2.9. Игрушки и игры для слепых детей

Игры – основная деятельность детей дошкольного возраста. Они являются важным средством воспитания.

Игра увлекает ребенка, доставляет ему много радости. В играх развивается речь, воображение, память, внимание и интересы детей: расширяются и закрепляются их представления об окружающем. В играх дети непринужденно упражняются в разнообразных движениях, а это очень важно для слепых детей; игры содействуют воспитанию характера ребенка и его чувств.

Учитывая, какое большое значение имеют игры для детей, и в частности для слепых детей, родители с раннего детства дают слепому ребенку игрушки, сначала звучащие, в виде погремушки, резиновых птичек и т.п., а детям 3 лет дают нанизывать, вкладывать, вынимать, переставлять, смешивать, перекладывать игрушки. Все эти действия с игрушками и материалами увлекают детей.

Для слепых и имеющих остаточное зрение **детей 3-4-летнего возраста** надо иметь много разнообразных игрушек: куклы разных размеров, набор мебели, животные, птицы, автомобили, грибки, рыбки, флажки. Обязательно нужно иметь набор игрового строительного материала: квадраты, прямоугольники, кубы, бруски. Из строительного материала дети очень любят сооружать разные постройки.

Летом надо давать игрушки, с которыми слепые дети могут двигаться (возить автомобиль за веревочку, привязанную к нему, тележку, катать в коляске кукол). Для игр с песком даются совки, лопатки, песочницы. Песок должен быть чистым и влажным. В теплые дни дети могут играть с водой. Для этого нужны мелкие игрушки: целлулоидные утки, куклы-голыши, лодочки, ванночки, посуда. Вода должна быть комнатной температуры.

Давая слепому ребенку игрушку, следует объяснить ему, какая это игрушка; нужно, чтобы ребенок эту игрушку хорошо ощупал руками. При ощупывании ребенок называет и показывает все части игрушки. Те игрушки, которые можно сравнить с предметами натуральной величины, обязательно сравнить; например, игрушечную чайную чашечку сравнивают с натуральной чайной чашкой, игрушечный стул – с величиной натурального стула и т.д. При ощупывании игрушек и предметов ребенок рассказывает, какие части имеет данный предмет; нужно стараться, чтобы ребенок ощупал так все игрушки и окружающие его предметы.

Игрушки даются ребенку по одной: когда с одной ребенок хорошо познакомится, следует дать ему другую. При знакомстве слепого ребенка с игрушками и со всеми окружающими его предметами надо всегда помнить, что зрячий ребенок рассматривает предметы глазами, а слепой – руками.

При достаточном числе игрушек, уже хорошо знакомых слепому ребенку, необходимо проводить с ним разные игры.

В жизни **детей пятилетнего возраста** игра также занимает большое место и широко используется для их всестороннего развития. С детьми пятилетнего возраста проводятся многие из тех игр, которые проводились с детьми четырехлетнего возраста, но более разнообразные по содержанию. В связи с расширением кругозора у пятилетнего ребенка возникают новые темы для игр, с которых отражается содержание того, что ему читали и рассказывали. Большое место в играх занимает конструирование из игрового строительного материала, сооружение построек и игры с ними.

У детей этого возраста должны быть разнообразные игрушки, при помощи которых они смогут в своих играх более полно отражать явления окружающей жизни: куклы разных размеров, одежда для кукол, разнообразные виды транспорта – легковая и грузовая машины, поезд, пароход, самолет, домашние и дикие животные, наборы мебели, посуды; разнообразный строительный материал.

Во время игры детям иногда могут потребоваться разнообразные предметы, поэтому хорошо иметь запас колесиков, лоскутиков, коробок, бечевы, катушек, дощечек, баночек – все это находит разнообразное применение в игре.

Летом все игры должны проходить на воздухе (на веранде, под навесом): стол для игр и скамья должны стоять в тени. Летом дети играют с песком, строительным материалом и водой (песок всегда должен быть чистым и влажным). Для игр с песком ребенку дастся песочница, лопатка, ведро, резиновые и целлулоидные игрушки, маленький грузовик, природный материал: камешки, шишки, ветки.

Игры помогают развитию речи, умению считать, ознакомлению с окружающей жизнью, также развивают умение сравнивать предметы по величине, форме, правильно их называть.

В игре развивается мышление ребенка, творческое воображение, формируется правильное отношение к окружающему, навыки поведения ребенка, дружеское отношение к зрячим товарищам.

С детьми пятилетнего возраста необходимо проводить подвижные игры; полезно привлекать к игре зрячих детей.

Обучение детей счету

Детей дошкольного возраста нужно учить счету в пределах 10. В четырехлетнем возрасте они знакомятся с числами 1, 2, 3. С пятилетними детьми занятия по счету проводятся на основе тех представлений, которые у детей уже имеются. Они должны различать один предмет и много предметов, уметь пересчитать предметы до 3, прибавляя и отнимая по одному, и отвечать на вопрос «сколько?». Дети этого возраста должны прочно овладеть счетом до 5, присчитывать и отсчитывать по одному в пределах 5.

Полученные навыки счета закрепляются во время игр, конструирования, прогулок и т.д.

Дети шестилетнего возраста знакомятся со счетом в пределах 10. Изучение первого десятка проводится путем изучения каждого составляющего его числа в отдельности. Счет нужно проводить не только прямой, но и обратный.

Занятия с детьми по счету следует организовать таким образом, чтобы дети образовывали и вычленяли то или иное число из множества однородных и разнообразных предметов (из множества кубиков, бочонков, флажков и т.п.). Подача разнообразного материала для счета на одном занятии развивает у детей умение вычленять из множества разнородных предметов однородные предметы. Использование разнообразного счетного материала необходимо также для формирования у детей понятия об отвлеченном числе.

В момент восприятия нового числа у слепых детей мускульно-осязательные и слуховые ощущения являются главными, поэтому, считая предметы, дети должны их перекладывать из рук в руки, переставлять с одного места на другое.

Счет перекладыванием предметов преобладает на первоначальном этапе, затем дается слуховое восприятие того или иного числа.

Ребенок сидит за столом, перед ним стоит ящичек с кубиками, бочоночками или другими предметами. Мать предлагает ребенку послушать, сколько раз она ударит в бубен, барабан или ладоши, столько кубиков (или других предметов) ребенок должен взять из ящичка и положить на стол.

Ребенок иногда считает правильно, но нельзя думать, что он уже действительно умеет считать. Полученные знания необходимо постоянно закреплять во всех видах деятельности детей.

С числом «один» можно познакомить ребенка примерно так: предложить ему выделить один предмет из группы однородных предметов, из группы разнородных предметов, передать из рук в руки или переложить с места на место игрушку, повторить несколько раз число «один» вслух, произносить его в процессе действий с предметами. После всего этого необходимо проверить усвоение этого числа ребенком.

Дать понятие о числе «два» следует таким образом: рассказать, как образуется это число, выделить его из группы однородных предметов, из группы разнородных предметов, просчитать до двух, передать два предмета из

рук в руки, переключать их или переставлять – мускульно-осознательное восприятие числа «два», проверить усвоение детьми числа «два».

Дальнейшее знакомство с числами в пределах 10 проводится так же.

Заключительным занятием по изучению каждого числа должен быть отвлеченный счет, т.е. счет без предметной опоры.

Большое место в работе с детьми дошкольного возраста отводится играм по счету, которые предшествуют занятиям по арифметике в школе.

В дошкольном возрасте с детьми проводят очень много игр с использованием таких игрушек, как матрешки, башенки, пирамиды, бочонки и др.

Объяснение игры должно происходить в самом ее процессе, так как предварительное объяснение иногда не усваивается детьми, они забывают правила игры. Родители должны сами играть с ребенком до тех пор, пока он не усвоит этих правил.

Вопросы и задания:

- 1. Общие требования к проведению игры.**
- 2. Какие игрушки можно использовать из домашнего окружения? (Кухонная утварь, пустые пластиковые бутылки и коробки, большие коробки и бумажные пакеты; лоскутки ткани, пряжа, фланель, сатин, вельвет, фетр и т.д., бутылки с теплой и холодной водой).**
- 3. Приведите примеры игр, которые должны соответствовать различному возрастному уровню. (От рождения до 3 месяцев; от 3 до 6 месяцев; от 6 месяцев до 1 года; от 1 года до 1,5 лет; от 1,5 года до 2х лет).**
- 4. Какие виды ВПФ развиваются в процессе игры?**
- 5. Какие игрушки необходимо иметь для слепых и имеющих остаточное зрение детей 3-4-летнего возраста?**
- 6. Какие игрушки необходимо иметь для слепых и имеющих остаточное зрение детей 5-летнего возраста?**
- 7. Какие операции счета должен выполнять ребенок 5-ти лет?**
- 8. Какие ощущения являются главными у слепых детей в момент восприятия нового числа?**
- 9. Какой вид счета преобладает у детей с нарушениями зрения на первоначальном этапе его освоения?**
- 10. Как можно познакомить ребенка с числом 1 и 2? В чем заключаются различия в процессе обучения ребенка этим числам?**

2.10. Обучение детей с нарушениями зрения в школе

Школы для детей с нарушениями зрения являются составной частью единой государственной системы специального образования и функционируют на основе принципов, присущих этой системе обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Обучение и воспитание в школах детей с нарушениями зрения имеют ряд собственных принципов и особых задач, направленных на восстановление, коррекцию и компенсацию нарушенных и недоразвитых функций, организацию дифференцированного обучения.

В связи с этим школы для слепых и слабовидящих детей должны выполнять следующие функции: учебно-воспитательную, коррекционно-развивающую, санитарно-гигиеническую, лечебно-восстановительную, социально-адаптационную и профориентационную. Это обеспечивает нормализацию развития детей с нарушенным зрением, восстановление нарушенных связей с окружающей их средой (социальной, природной и др.).

Психическое развитие слепых и слабовидящих детей, формирование у них компенсаторных процессов, активной жизненной позиции, осознания способов самореализации и овладение ими зависят, прежде всего от социальных условий, в первую очередь от образовательных.

Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания предусматривает развитие процессов компенсации, исправление и восстановление нарушенных функций, сглаживание недостатков познавательной деятельности, поиск потенциальных возможностей в становлении личности слепых и слабовидящих детей

Специфика работы школ для детей с нарушениями зрения проявляется в следующем:

- учете общих закономерностей и специфических особенностей развития детей, в опоре на здоровые силы и сохранные возможности;
- модификации учебных планов и программ, увеличении сроков обучения, перераспределении учебного материала и изменении темпа его прохождения;
- дифференцированном подходе к детям, уменьшении наполняемости классов и воспитательных групп, применении специальных форм и методов работы, оригинальных учебников, наглядных пособий, тифлотехники;
- специальном оформлении учебных классов и кабинетов, создании санитарно-гигиенических условий, организации лечебно-восстановительной работы;
- усилении работы по социальной адаптации и самореализации выпускников.

Для обучения и воспитания детей с нарушением зрения в республике имеется развитая сеть специальных школ. При некоторых общеобразовательных школах имеются специальные классы.

Воспитание учащихся

Образование детей и подростков с нарушениями зрения включает в себя процесс нравственного, физического, эстетического, трудового воспитания, социально-психологическая адаптация учащихся, формирование активной жизненной позиции.

Сохрannость речи и мышления, достаточный уровень компенсаторного развития у большинства слепых и слабовидящих школьников позволяют овладеть высоким уровнем образования, относительно легко усваивать основные нормы морали и правила поведения. Однако практическое овладение этими нормами для них осложнено, так как им трудно наблюдать за поведением людей в различных жизненных ситуациях и подражать их действиям.

На формирование личностных качеств у слепых и слабовидящих значительное влияние оказывает социально-психологический микроклимат (в

семье, школе, ближайшем окружении), который часто характеризуется излишне сочувственным отношением, созданием щадящего режима, ограничением их деятельности и активности. Это приучает детей к пассивности, инертности, зависимости, неверию в свои силы, осознанию себя инвалидами. Следствием этого становятся неадекватная требовательность к обществу, школе, семье, изживенческие настроения. Поэтому весь комплекс воспитательных мероприятий направляется на раскрытие широких возможностей лиц с нарушением зрения, формирование у них активной жизненной позиции, предполагающей возможно более полное участие в социальной и культурной жизни, полноценный труд, независимую жизнь.

Особую заботу проявляет школа в решении проблемы *эстетического воспитания*. Слепые и слабовидящие с различными способами восприятия окружающей действительности в разной мере способны к эстетической оценке предметов и объектов учебной, игровой и трудовой деятельности.

Познавательное мышление, художественно-эстетическое чувство материализуются в различных видах деятельности. Поэтому игру, учение, труд можно рассматривать как познавательно-оценочную, преобразующую деятельность, в которой отображается взаимодействие с окружающей действительностью. В процессе обучения музыке, графике, скульптуре, художественному моделированию и конструированию, декоративно-прикладному искусству дети знакомятся с содержательными элементами эстетического (формой, ритмом, гармонией, симметрией, пластикой, цветосочетанием и др.), у них формируются эстетические потребности, эмоциональная отзывчивость, предрасположенность к восприятию эстетических и художественных ценностей.

Важное внимание уделяется *физическому воспитанию*, которое имеет чрезвычайно важное значение для улучшения состояния здоровья и физического развития слепых и слабовидящих.

Для них проводятся специальные коррекционные занятия по физическому воспитанию, лечебной физкультуре, ритмике, включающие развитие силовых, пространственно-временных компонентов моторных действий, координации, точности, ловкости движений. Тифлопедагоги строят образовательный процесс таким образом, чтобы обеспечить возможно большую двигательную активность учащихся за счет постановки всех видов физкультурно-оздоровительной работы: гимнастики до занятий, физкультурных минуток, подвижных перемен, ежедневных спортивных часов, ежемесячных дней здоровья и спорта и др.

В программах по физической культуре многие виды упражнений имеют специфическую коррекционную направленность, изменены нормативы и качественные характеристики выполняемых движений с учетом показанных и противопоказанных факторов к физическим нагрузкам, формированию навыков пространственной ориентировки и коррекции движений, обусловленных слабовидением и слепотой.

Специальные школы для незрячих детей – школы III вида

Принимаются дети:

- незрячие;
- с остаточным зрением (0,04 и ниже);
- с более высокой остротой зрения (0,08) при наличии сочетаний нарушений зрительных функций, с прогрессирующими глазными болезнями.

Особенности организации обучения:

обучение ~ с 6-7 лет (иногда с 8-9 лет); класса – до 8 чел.; общий срок обучения – 12 лет.

Специальные школы для слабовидящих детей – школы IV вида.

Принимаются:

- слабовидящие дети с остротой зрения от 0,05 до 0,4 на лучше видящем глазу с переносимой коррекцией (учитываются: поле зрения, острота зрения вблизи, форма и течение патологии);
- дети с более высокой остротой зрения при прогрессирующих, и часто рецидивирующих заболеваниях зрения;
- при наличии астенических явлений, возникающих во время чтения и письма на близком расстоянии;
- дети с косоглазием и амблиопией (острота зрения свыше 0,4).

Особенности организации обучения:

обучение – с 6-7 лет; наполняемость класса – до 12 чел.; продолжительность общего обучения – 2 года.

Ввиду небольшого числа школ III и IV видов возможно совместное обучение незрячих и слабовидящих детей, а также детей с косоглазием и амблиопией.

Школы для слепых и слабовидящих детей содержатся на средства государства и находятся в ведении органов народного образования. Специфика обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей проявляется в следующем: учет общих закономерностей и специфических особенностей развития детей, формирование приемов и способов учебной, игровой и трудовой деятельности на суженной сенсорной основе, дифференцированный подход к детям; перераспределение учебного материала, изменение сроков его прохождения, дозирование учебных нагрузок, применение специальных форм и методов обучения, оригинальных учебников и наглядных пособий, а также оптических и тифлотехнических устройств, расширяющих познавательные возможности детей; специальное оформление учебных классов и кабинетов, создание санитарно-гигиенических условий, организация лечебно-восстановительной работы; усиление работы по профориентации, социально-трудовой адаптации и самореализации учащихся.

Общеобразовательные школы для слепых и слабовидящих детей состоят из трех ступеней: первая ступень – начальная школа, вторая ступень – основная (неполная средняя) школа, третья ступень – средняя школа. Ступени школы соответствуют трем основным этапам развития ребенка – детству, отрочеству, юности.

Школа первой ступени призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие ее потенциальных возможностей, коррекцию отклонений в развитии, лечение, гигиену и охрану зрения, формирование умения и желания учиться. В начальной школе проводятся занятия по развитию зрительного восприятия, осязания (у слепых), лечебной физкультуре, ритмике, социально-бытовой ориентировке, ориентировке в пространстве, коррекции речевых нарушений. Учащиеся начальной школы овладевают способами наглядно-образного и теоретического мышления, приобретают умения и навыки учебной деятельности; обучаются чтению, письму, счету, пониманию изображений; осваивают элементарные приемы и способы личной гигиены самообслуживания, мобильности, ориентировки. Обучение ведется по специальным учебным планам и программам.

Школа второй ступени закладывает прочный фундамент общеобразовательной и трудовой подготовки, необходимый выпускнику для продолжения образования, его полноценного включения в жизнь общества. Продолжается работа по коррекции познавательной, личностной и двигательной сферы детей, гигиене и охране зрения, укреплению здоровья. Школа развивает потенциальные возможности ребенка, формирует научное мировоззрение и способности к социальному самоопределению, расширяет сферу познания и овладения различными видами трудовой деятельности с учетом путей профессионального обучения и трудоустройства инвалидов по зрению. Учащиеся обучаются по программам массовой общеобразовательной школы с некоторыми изменениями, которые связаны с особенностями развития детей и касаются отдельных предметов (изобразительное искусство, черчение, физкультура, труд).

Средняя школа третьей ступени обеспечивает завершение общеобразовательной подготовки и курса трудового обучения учащихся на основе широкой и глубокой дифференциации обучения. Школа создает условия для наиболее полного учета интересов учащихся, социально-психологической адаптации, активного их включения в жизнь современного общества и общественно полезный труд. С этой целью в учебный план школы включаются, наряду с обязательными предметами, предметы по выбору самого учащегося. Обучение в старших классах ведется по программам массовой общеобразовательной школы с некоторыми изменениями в содержании отдельных предметов (основы информатики и вычислительной техники, трудовое обучение и др.).

В школах для слепых обучение осуществляется по учебникам массовой школы, которые издаются рельефно-точечным шрифтом. В учебную практику широко внедряются тифлотехнические средства обучения (специальные приборы для письма, преобразователи световых сигналов в звуковые и тактильные), что расширяет возможности восприятия, мобильности и пространственной ориентировки.

В школах для слабовидящих обучение ведется по учебникам массовой школы, которые печатаются более крупным шрифтом и специально преобразованными изображениями, доступными для зрительного восприятия. Для

слабовидящих создаются благоприятные условия для зрительной работы в классе, применяются соответствующие слабому зрению детей тетради, наглядный и дидактический материал, оптические и технические средства помощи.

Для школ слепых и слабовидящих особо важное значение имеют практические упражнения и применение усвоенных знаний, умений и навыков в предметно-практической деятельности. В частности, у детей с нарушением зрения это достигается путем развития сенсорной сферы, речи, мышления и памяти. Следует отметить, что у слепых и слабовидящих наблюдаются трудности в повторении, выполнении упражнений, работе с книгой для получения всевозможных справок. В этой связи учитель оказывает помощь детям и создает условия для занятий.

В школах для слепых и слабовидящих детей предусмотрены малогрупповые и индивидуальные занятия по лечебной физкультуре, коррекции речи, развитию зрительного восприятия у частичновидящих и слабовидящих, осязательного восприятия у слепых. Внутриклассная дифференциация предполагает учет диагноза.

Программы начальных классов специальных общеобразовательных школ для слепых и слабовидящих по русскому языку, математике, ознакомлению с окружающим миром, природоведению соответствуют аналогичным программам массовой общеобразовательной школы. Вместе с тем эти программы построены с учетом особенностей развития слепых и слабовидящих детей, которые проявляются в сфере восприятия, представлений, мышления, речи, движений, ориентировки в пространстве. Это предполагает применение специальных форм и средств обучения, направленных на коррекцию и развитие восприятия, конкретизацию представлений, совершенствование наглядно-образного мышления, формирование приемов и способов самоконтроля и регуляции движений. В связи с неподготовленностью к школе, обедненностью сенсорного опыта детей в программах по русскому языку и математике первого года обучения расширен подготовительный период.

В курсе русского языка в подготовительном периоде начинается работа по формированию представлений на основе обогащения сенсорного опыта учащихся, установлению соответствия между словом и конкретным образом предмета, подготовке руки к письму. Эта работа продолжается и на последующих этапах обучения русскому языку.

В курсе математики подготовительный период начинается с занятий по конкретизации представлений о форме, величине, количестве и пространственном положении предметов, привитию навыков работы по инструкции учителя со счетным материалом и иллюстрациями в учебнике, формированию умений ориентироваться в пространстве. На всех этапах обучения математике усилено внимание к выработке навыков устного счета, формированию геометрических представлений, выполнению чертежно-измерительных работ.

В программах по ознакомлению с окружающим миром и природоведению увеличено количество предметных уроков, экскурсий и практических занятий,

что позволяет обогатить представления учащихся об окружающей действительности.

Особенности программы по изобразительному искусству состоят, прежде всего, в подборе видов, объектов и средств изобразительной деятельности. Особое внимание обращено на обучение чтению и выполнение изображений, пластическому моделированию и декоративно-прикладной деятельности. Это способствует развитию восприятия и наглядно-образного мышления, художественно-эстетическому воспитанию учащихся.

В программе по физической культуре заменены: нормативы и качественные характеристики выполняемых движений с позиции медицинских показателей и противопоказателей; нормативы по формированию навыков зрительно-пространственной ориентировки и коррекции движений.

В программах по трудовому обучению подобраны виды занятий по самообслуживанию, техническому и сельскохозяйственному труду. Для этих занятий определены виды и объекты труда, способствующие развитию предметно-практической деятельности, обеспечивающие последовательное овладение более сложными видами работ и участие в общественно полезном труде.

Реализация специальных задач по коррекции недостатков развития и компенсации нарушенных функций в процессе обучения проводится в сочетании со специальными индивидуальными и малогрупповыми коррекционными занятиями (ЛФК, ритмика, исправление недостатков речевого развития, развитие зрительного восприятия, социально-бытовая ориентировка). Взаимосвязь этих занятий с обучением общеобразовательным предметам создает оптимальные условия для всестороннего развития детей и обеспечивает возможность эффективного усвоения программного материала, ликвидацию в ходе обучения отставаний и неравномерности в развитии различных сторон познавательной деятельности и качеств личности учащихся.

Программы по изобразительному искусству, физической культуре и трудовому обучению являются едиными для всех специальных школ слепых и слабовидящих детей. В эти программы могут быть внесены изменения в подборе видов и объектов труда, рисования, в выполнении практических работ, проведении игровых занятий с учетом национальных и местных особенностей.

Занятия по музыке проводятся в соответствии с программой массовой школы.

Проведение коррекционных занятий по лечебной физкультуре, ритмике, исправлению недостатков речевого развития, социально-бытовой ориентировке, развитию зрительного восприятия, ориентировке в пространстве осуществляется с учетом особенностей развития слепых и слабовидящих детей. Коррекционные занятия проводятся во взаимосвязи с обучением и воспитанием, что создает оптимальные условия для всестороннего развития этих детей и обеспечивает возможность эффективного усвоения программного материала, способствует ликвидации в ходе обучения отставаний в развитии различных сторон познавательной деятельности, двигательной сферы и качеств личности. Коррекционные занятия проводятся в соответствии с учебным планом и программами в форме индивидуальных и малогрупповых занятий.

Вопросы и задания:

- 1. В чем проявляется специфика работы школ для слепых и слабовидящих?**
- 2. Могут ли дети с нарушением зрения обучаться в массовой общеобразовательной школе? Какими должны быть условия в общеобразовательной школе?**
- 3. Каковы основные направления коррекционно-педагогической работы с детьми?**
- 4. Какие учебники издаются в школах для слепых III вида?**
- 5. Чему соответствуют программы для начальных классов слепых и слабовидящих детей?**
- 6. На что оказывает значительное влияние формирование личностных качеств у слепых и слабовидящих?**
- 7. Как проводится занятие по музыке для детей с нарушениями зрения?**
- 8. Что имеет особо важное значение для школ слепых и слабовидящих?**

2.11. Ритмика

Ритмика – система физических упражнений, построенная на основе связи движения с музыкой; является составной частью физического воспитания детей с нарушениями в развитии. Под ритмикой понимают закономерное чередование частей или фаз движений (а также самих движений), строго определенных по длительности исполнения и характеру прилагаемых усилий.

Развитие чувства ритма является необходимым условием овладения многими видами двигательной деятельности. Человек, обладающий чувством ритма, лучше понимает и усваивает ритмические характеристики движений, которые являются важным компонентом координации движений.

Занятия ритмикой способствуют повышению работоспособности организма, укреплению и сохранению здоровья, коррекции двигательных нарушений и недостатков физического развития, формированию умения дифференцировать движения по степени мышечных усилий, во времени и пространстве, управлять темпом движений и подчинять свои движения музыке. Они придают движениям целесообразность, стройность и уверенность.

Ритмика предусматривает развитие ориентации в пространстве, «мышечного чувства», формирование художественно-творческих способностей, формирует правильную осанку, воспитывает настойчивость, силу воли, коллективизм. Это очень важно для детей с нарушением зрения, так как этот недостаток отрицательно сказывается, прежде всего, на их процесс восприятия, снижается точность движений, наблюдаются замедленность, трудности в пространственной ориентировке, неуверенность в себе. Темп работы таких детей отстает от темпа работы учащихся без нарушений зрения, в связи с этим обучение слабовидящих детей осуществляется в особых условиях, способствующих охране зрения, обеспечивающих зрительное восприятие и предотвращение повышения утомляемости (добавили).

На занятиях ритмикой дети знакомятся с музыкой, танцами, песнями и овладевают разнообразными двигательными действиями.

Занятия по ритмике включают: ритмическую ходьбу с различными движениями рук и туловища, проговариванием речевок, стихотворений и др.; бег (в различном темпе); общеразвивающие упражнения (с предметами и без них), выполняются под счет учителя; танцы, музыкально-ритмические и подвижные игры.

Программа по ритмике для слепых и слабовидящих детей имеет восемь разделов.

Первый раздел – теоретические сведения. Теоретический материал подобран так, что на протяжении всех лет обучения осуществляется последовательное усложнение изучаемого теоретического материала. Это делает процесс его усвоения более успешным и позволяет заинтересовать детей музыкой и приобщить их к музыкально-ритмическим занятиям.

Второй раздел – специальные ритмические упражнения. Из существующего многообразия методических приемов наиболее простым и доступным считается ритмическая ходьба с акцентами на определенный счет, с хлопками, упражнениями с движениями рук и туловища, проговариванием стихов, пословиц и др. (без музыкального сопровождения). Такие упражнения развивают не только чувство ритма, но и дыхание, дикцию. По годам обучения специальные упражнения распределены по степени возрастания трудности.

Третий раздел – упражнения на связь движений с музыкой. Каждое упражнение этого раздела рассчитано на исполнение под определенное музыкальное сопровождение. В процессе совершенствования или разучивания разнообразных движений учитель воспитывает у детей технические навыки выполнения движений. Основными из них являются умения начинать двигаться с началом музыки, придавать движению нужную динамическую выразительность, заканчивать движение точно с окончанием музыкального произведения или его части. Сформировать указанные технические навыки, развить у детей динамичность, ритмичность, устремленность движений легче всего работая над ходьбой и бегом. Они являются не только наиболее естественными способами передвижения, но и самыми выразительными движениями, в которых отражено душевное и физическое состояние человека.

Четвертый раздел – упражнения ритмической гимнастики. Занятия ритмической гимнастикой связаны с функциональными возможностями организма детей. В содержание этих занятий включаются преимущественно общеразвивающие и специальные упражнения, направленные на коррекцию двигательных нарушений, развитие двигательных качеств и устранение недостатков физического и функционального развития.

Пятый раздел – подготовительные упражнения к танцам. Задача подготовительных упражнений – дать детям необходимые двигательные навыки, применяемые при обучении танцам. Все внимание детей должно быть направлено на сознательное отношение к своим движениям. Перед обучением какому-либо танцевальному элементу детям предлагают выполнить ряд определенных подготовительных упражнений.

Шестой раздел – элементы танцев. Выполнение элементов танцев помогает овладеть ходьбой, бегом и другими видами движений, как средствами выражения простейших музыкально-двигательных образов.

Седьмой раздел – танцы. Использование танцев на занятиях по ритмике способствует развитию эстетического вкуса, стремления детей к красивым, изящным движениям, любви к танцам.

Восьмой раздел – музыкально-ритмические игры. Музыкально-ритмические игры направлены на развитие чувства ритма, восприятия, речи и мышления, формирование волевых качеств ребенка.

Занятия по ритмике должны проводиться в спортивном зале или в другом помещении с хорошей акустикой и вентиляцией.

Для занятий ритмикой необходим соответствующий инвентарь и оборудование: гимнастические стенки и скамейки, гимнастические мосты, гимнастические палки, скакалки, мячи резиновые и набивные различных размеров, обручи, ленты, бубенцы и другие предметы.

Для музыкального сопровождения занятий нужны музыкальные инструменты: пианино или баян, аккордеон, а также звучащая аппаратура: магнитофон или электрофон.

Ритмикой могут заниматься дети, которые отнесены врачами к основной медицинской группе. С учетом нарушений зрительной функции подбираются упражнения. Численность группы может соответствовать количеству учащихся (мальчиков и девочек) класса, допущенных к занятиям по физкультуре. При этом надо учитывать санитарные нормы занятий в зале: не менее 4-6 квадратных метров на человека. Занятия ритмикой должны проводиться по два часа в неделю и продолжаться в зависимости от возраста и подготовленности учащихся от 30 до 45 минут.

Основной формой проведения занятий по ритмике является урок. Структура урока по ритмике состоит из трех частей: подготовительной, основной и заключительной.

Первая часть (подготовительная) длится 10-15 минут. В нее входят строевые, порядковые и общеразвивающие упражнения, оказывающие общее воздействие на организм, простейшие виды ходьбы, бега, танцевальные шаги и т. п. Каждый урок целесообразно начинать с построения, рапорта, объяснения задач урока.

Во второй – основной части, длящейся 25-30 минут, – изучаются основные ритмические упражнения, игры, танцы.

В третьей – заключительной части урока (5-8 минут) – проводятся успокаивающие дыхательные упражнения, простейшие координационные танцевальные движения, упражнения на расслабление, хороводы.

В течение всего урока учитель должен наблюдать за осанкой занимающихся, исправлять малейшие ее нарушения при выполнении всех упражнений.

Организация и методика проведения занятий по ритмике

Эффективность занятий ритмикой определяется хорошей организацией учащихся, доступностью и эмоциональностью преподнесения материала, правильной методикой обучения. С целью организации учащихся для занятий ритмическими упражнениями используют построения, перестроения школьников во время занятий, изучаются способы выполнения упражнений.

При проведении гимнастики до учебных занятий, где могут быть использованы ритмические упражнения, построения учащихся осуществляются в колоннах, если гимнастика проводится в классе, и в колоннах и шеренгах – при проведении занятий в зале.

При использовании ритмических упражнений на физкультминутках во время уроков школьники выполняют упражнения на своих рабочих местах или около них.

Организация учащихся для выполнения ритмических упражнений на удлиненных переменах должна быть более продуктивной. Необходимо определить место занятий на этаже, в зале и т.д. Упражнения ритмической гимнастики выполняются здесь по кругу, если используется массовая хороводная пляска, в обход в колонну по два или по три, если выполняются танцы или танцевальные упражнения, требующие взаимодействия партнеров, а также в колоннах и шеренгах, если выполняются групповые упражнения.

На уроках физкультуры и на танцевальных занятиях ритмикой применяются все строевые упражнения.

На занятиях ритмикой можно использовать методы организации, которые применяются при выполнении физических упражнений, это фронтальный, групповой и индивидуальный методы.

Фронтальный метод предполагает одновременное выполнение всеми учащимися заданного упражнения под руководством преподавателя. Данный метод используется в различных частях урока.

При групповом методе занимающиеся делятся на группы в зависимости от физической подготовленности, состояния зрения и т.д. Каждая группа получает свое задание и выполняет его под наблюдением учителя. Этот метод применяется при разучивании или совершенствовании комплексов упражнений по отдельным группам.

При индивидуальном методе организации каждый учащийся получает свое задание и выполняет его самостоятельно. Этот метод может применяться, например, на уроках при выполнении импровизированных упражнений под музыку всеми учащимися, при выполнении домашних заданий и т.д.

Результативность занятий ритмикой во многом зависит от умения правильно составлять комплексы упражнений. При составлении комплексов упражнений для школьников любой возрастной группы следует определить цель, задачу и направленность каждого из них.

Важно также правильно подобрать необходимую музыку, которая должна быть разнообразной, хорошо отвечающей характеру, темпу и ритму исполняемых под нее ритмических движений. Эмоционально-возбуждающая музыка должна чередоваться со спокойными, мягкими мелодиями.

При составлении комплексов упражнений следует придерживаться следующей последовательности:

- определить задачу и направленность комплекса упражнений;
- подобрать музыку;

- прослушать музыку несколько раз, определив характер и структуру музыкального произведения, обозначив схематично ее части, периоды, продолжение;
- выделить части музыкального произведения с основной мелодией;
- подобрать основные движения для составления упражнений соответственно характеру музыкального произведения и его структурным особенностям;
- приступить к постановке комплекса;
- апробировать составленный комплекс упражнений на небольшой группе школьников.

На занятиях разработанные комплексы развиваются и совершенствуются.

Преподаватель должен иметь несколько комплексов упражнений, которые составляли бы программный материал для детей той или иной возрастной группы.

При подборе упражнений для любого вида занятий, где используются средства ритмики, необходимо учитывать возраст, двигательную подготовленность, вторичные отклонения, состояние здоровья и особенно зрения занимающихся.

Для детей младшего школьного возраста подбираются простые эмоциональные упражнения. В общеразвивающих упражнениях используются основные движения руками, ногами, туловищем. Для согласования движений с музыкой можно использовать хлопки, притопы на разные доли такта, ходьбу с разнообразными сочетаниями темпа, бега, скачков в соответствии с характером музыки. Можно использовать элементы народных танцев, пляски.

При подборе музыки используется песенный репертуар советских композиторов, мелодии и ритмы, хорошо воспринимаемые на слух, танцевальная музыка игрового характера.

При составлении комплексов упражнений для школьников средних классов в основном применяются всевозможные движения руками, ногами, туловищем и их сочетания, выполняемые на месте, в ходьбе, беге, прыжках.

При подборе танцевальных упражнений кроме народных танцев включаются элементы современных и ритмических танцев и упражнения художественной гимнастики.

Для музыкального сопровождения кроме песенного материала используются современные ритмы, мелодии народных и национальных танцев, музыка героического характера.

Комплексы упражнений для учащихся старших классов лучше составлять с современной направленностью танцевальных движений. Общеразвивающие, беговые и прыжковые упражнения должны выполняться ими в танцевальной форме.

Занятия ритмикой являются мощным средством коррекции и компенсации недостатков в физическом, функциональном и эмоциональном развитии детей с нарушениями зрения. Двигательная активность является необходимым условием нормального функционирования внутренних органов. Это источник здоровья, работоспособности и подготовки к трудовой деятельности детей. При дефектах

органа зрения организм детей находится в неблагоприятном состоянии не только из-за системно-функциональных нарушений, но и вследствие вынужденной гиподинамии. Слабовидящие дети не получают необходимого ежедневного объема движений. Последнее ухудшает состояние их организма и часто способствует прогрессированию заболеваний. Гиподинамия не только усугубляет любое нарушение развития и приводит к патологии всего нервно-мышечного аппарата, но и отрицательно сказывается на общем развитии слабовидящего ребенка, поскольку представляет резкое снижение активности мощного естественного стимулятора всех функций организма и нервно-психического тонуса.

Таким образом, для обеспечения нормального функционирования различных систем организма данного контингента детей, необходима активизация их моторики, в этом помогают уроки ритмики. Трудно переоценить значение регулярных занятий ритмикой для укрепления здоровья, повышения работоспособности, коррекции двигательных нарушений и недостатков, возможность познать мир. Через музыку и движение у ребенка развивается не только художественный вкус и творческое воображение, но и любовь к жизни, человеку, природе, формируется внутренний духовный мир ребенка. Музыкально-ритмические и танцевальные движения выполняют функцию психической и соматической релаксации, восстанавливают жизненную энергию человека и его самоощущение как индивидуальности.

Вопросы и задания:

- 1. Какой последовательности следует придерживаться при составлении комплекса упражнений по ритмике?**
- 2. Почему благодаря музыкально-ритмическим движениям и играм можно достичь высокой степени компенсации?**
- 3. Назовите компоненты коррекционной ритмики для детей с нарушением зрения.**
- 4. Чему способствуют занятия ритмикой?**
- 5. Какие разделы включает в себя программа по ритмике для слепых и слабовидящих детей?**
- 6. Охарактеризуйте каждый раздел занятий по ритмике для слепых и слабовидящих детей.**
- 7. Какие условия должны соблюдаться при проведении занятий по ритмике?**
- 8. Охарактеризуйте части урока по ритмике.**
- 9. Что необходимо учитывать при подборе упражнений для любого вида занятий?**

2.12. Лечебная физкультура

Лечебная физкультура (ЛФК) – система средств физической культуры, применяемых для профилактики и лечения различных заболеваний и их последствий. Занятия ЛФК направлены на выведение организма из патологического состояния, повышение его функциональных возможностей путем восстановления, коррекции и компенсации дефектов.

При дефектах зрения возникают вторичные отклонения в физическом развитии и двигательной подготовке детей, отмечается нарушение опорно-двигательного аппарата, снижение функционального состояния физиологических систем организма. Систематический дефицит движений приводит к снижению всех жизненно важных функций организма, ухудшает общее и местное кровообращение; нарушаются секреторная функция пищеварительного тракта и газообмен в тканях и легких, что ведет к ухудшению общего состояния здоровья, понижению зрительных функций и работоспособности детей.

В силу особенностей психофизического развития слепых и слабовидящих физическое воспитание (в том числе и ЛФК) имеет свою специфику – направлено на коррекцию различных дефектов физического развития, моторики и двигательных способностей.

На занятиях ЛФК, наряду с физическими упражнениями с коррекционной направленностью, используются упражнения, закрепляющие умения естественно двигаться (ходьба, бег, ориентирование в пространстве, управление своими движениями), что очень важно для слепых и слабовидящих детей.

Положительными особенностями лечебных упражнений являются:

- 1) глубокая биологичность – движения свойственны всему живому;
- 2) отсутствие отрицательного побочного действия (при правильной дозировке);
- 3) возможность длительного применения;
- 4) универсальность и широкий диапазон воздействия на организм;
- 5) положительное влияние на эмоциональное состояние ребенка;
- 6) стимулирующее влияние на все органы и системы организма.

От правильного подбора комплекса упражнений зависит успех в коррекционно-восстановительной работе с детьми, имеющими нарушения зрения. При этом необходимо учитывать офтальмологическую характеристику, особенности вторичного дефекта, уровень физической подготовленности, возраст детей.

Зал целесообразно оснастить средствами наглядной информации, применение которых позволит оптимизировать процесс усвоения разучиваемых упражнений (модель человеческой фигурки, рельефные рисунки); а также оборудованием для осуществления медицинского контроля за занимающимися (кардиограф, велоэргометр).

Упражнения на занятиях ЛФК могут выполняться в двух режимах:

- в свободном, при котором дети самопроизвольно регулируют частоту выполнения действий;
- в строго заданном (регламентированном), при котором нагрузка нормируется с помощью средств наглядной информации, наиболее простым из которых является школьный метроном. Возможно также использование кардиолидера – прибора, информирующего звуковым сигналом о частоте сердечных сокращений во время выполнения физической нагрузки.

Распределение основных средств в структуре урока может быть представлено следующим образом:

Вводная часть (10-15 мин.) состоит, в основном, из общеразвивающих упражнений. Для повышения интереса рекомендуется включать упражнения с предметами (мячи набивные, обручи, палки гимнастические, гантели), упражнения у гимнастической стенки.

Основная часть (25-30 мин.) состоит главным образом из упражнений циклического характера на тренажерах (велотренажеры, тренажеры «Здоровье», «Кавказец», «Самокат», «Беговая дорожка»). В качестве активного отдыха следует включать малоподвижные игры с мячом, резиновыми кистевыми кольцами, булавами, шарнирными куклами, а также дыхательные упражнения.

Заключительная часть (около 5 минут) включает в себя малоподвижные игры на внимание (целесообразно использование специального несложного тренажера для развития быстроты реагирования), а также упражнений на осанку и дыхание.

Все упражнения выполняются без рывков и напряжения с большой амплитудой. Особое внимание при этом следует уделять интенсивности двигательного режима на занятиях.

В течение первой четверти занятия проводятся с частотой пульса 100-120 ударов в минуту. В дальнейшем на уроке интенсивность пульса может увеличиваться до 130 ударов в минуту. Именно такой режим способствует гармоничной работе всех основных органов и систем детского организма, при этом отрицательно не влияя на зрительную функцию.

Распределение учебного материала на занятии должно быть таким, чтобы физиологическая кривая ответной реакции организма ребенка постепенно поднималась и имела наибольший подъем в основной части. Причем наиболее целесообразно построение урока ЛФК с двухвершинной физиологической кривой. С этой целью основную часть урока следует разделить на две части.

Такое разделение вполне естественно, так как в любом случае дети переходят с одного вида тренажеров на другой. Во время перехода целесообразно организовать отдых детей (для младшей возрастной группы лучше сидя или лежа с включением упражнений на расслабление и дыхание), во время которого частота сердечных сокращений (ЧСС) значительно снижается. После смены тренажеров ЧСС доводится до той, что была при предыдущей работе.

Слепые школьники с предписанием занятий лечебной физкультурой, как правило, наиболее физически ослаблены и поэтому нуждаются в плане физического воспитания в коррекционном воздействии.

В основе распределения этих детей в группы ЛФК лежит зрительная патология и сопутствующие заболевания. В первую очередь, занятия ЛФК назначаются детям со следующими заболеваниями глаз.

- глаукома в стадии субкомпенсации и декомпенсации,
- близорукость высокой степени, прогрессирующая, осложненная изменениями на глазном дне, особенно в случаях с кровоизлиянием в сетчатку и стекловидное тело, а также отслойка сетчатки;
- вывих и подвывих хрусталиков (синдром Морфана и др.);
- вторичная (после операции) катаракта с тенденцией к повышению внутриглазного давления;

- в послеоперационный период (по истечении полугода после операции) по поводу катаракты, глаукомы, отслойки сетчатки и др.

При распределении детей в группы лечебной физкультуры учитывается также и сопутствующая патология. В данном случае критерии оценки для распределения те же, что и в массовой школе. Однако следует отметить, что в школах для слепых наиболее часто встречающимися сопутствующими заболеваниями, по которым назначаются занятия ЛФК, являются следующие:

- нарушения осанки и некоторые деформации опорно-двигательного аппарата;
- органическая недостаточность головного мозга (гипертензивный синдром, опухоли мозга, параличи, парезы, эпилепсия, психоневрологическая патология);
- врожденные и приобретенные заболевания почек;
- врожденный порок сердца, ревматизм, недостаточность митрального клапана;
- хронический тонзиллит;
- бронхит.

Основной целью занятий ЛФК со слепыми школьниками является общее оздоровление, активизация сердечно-сосудистой и дыхательной систем, укрепление мышечно-связочного аппарата. На фоне этого происходит улучшение кровообращения в тканях глаза, что, в свою очередь, активизирует обменные и трофические процессы, препятствует прогрессированию и обострению глазного заболевания, оказывает благотворное влияние на органы зрения в целом. Причем такой подход правомерен не только к детям, которым рекомендована лечебная физкультура по глазным, но и по сопутствующим заболеваниям. Исключение составляют лишь учащиеся с нарушениями осанки и опорно-двигательного аппарата, в основе проведения лечебной физкультуры у которых должна лежать корректирующая направленность (но и здесь оздоровительный аспект является ведущим).

Таким образом, основная цель занятий лечебной физкультурой в школах для слепых определяет коррекционную направленность, которая должна носить ярко выраженный оздоровительный характер. Существующая же в настоящее время постановка лечебной физкультуры в школах для слепых не в состоянии осуществить такую коррекционно-оздоровительную направленность. Слепым детям с предписанием ЛФК, как известно, противопоказано выполнение двигательных действий, влекущих за собой толчки, столкновения, удары. Им также нельзя выполнять упражнения, связанные с наклонами и напряжением. Вследствие этого на занятиях лечебной физкультурой используются, в основном, гимнастические упражнения, выполняемые на месте, которые не обеспечивают достаточной физической нагрузки. Общая пульсовая стоимость (ЧСС за урок продолжительностью 45 мин) таких занятий, характеризующая интенсивность нагрузки, не превышает 4000 ударов. Занятия с такой нагрузкой не способствуют положительным функциональным перестройкам организма ребенка.

Поэтому для достижения эффекта оздоровления слепых учащихся с предписанием занятий лечебной физкультурой необходимо использовать в первую очередь циклические упражнения, дающие более высокую, но легко дозируемую нагрузку, и отвечающие при этом требованиям безопасности ребенка и его возможностям. Бег, плавание, ходьба на лыжах как средства лечебной физкультуры, широко используемые у нормально видящих, при необходимости общего оздоровительного воздействия для слепых детей, как правило, неприемлемы. Для этого контингента необходимо применение нетрадиционных средств, к которым относятся тренажеры. Тренажеры обеспечивают занимающимся выполнение движений в условиях полной безопасности, исключая участие нарушенного механизма пространственной ориентировки на местности.

Понимая это, дети раскрепощаются, чувствуют себя свободно, с удовольствием, на эмоциональном подъеме выполняют задание. Упражнения на тренажерах легко дозируются, позволяя реализовать принцип индивидуального подхода, имеющий исключительно важное значение для слепых детей и с остаточным зрением.

Тренажеры для проведения занятий ЛФК со слепыми школьниками могут быть размещены как в существующих спортивных залах, так и в специальных помещениях (так называемые тренажерные залы). Следует отметить, что занятия лечебной физкультурой целесообразнее проводить в специально оборудованном тренажерном зале, оснащенный, в первую очередь, тренажерами и приспособлениями, выпускаемыми отечественной промышленностью, пригодными по своим эксплуатационным качествам для пользования слепыми детьми. Причем преимущественно теми, выполнение движений на которых носит циклический характер.

Кроме того, зал следует оснастить различным спортивным инвентарем (гантелями, скакалками, обручами и т.п.), использование которого разнообразит проведение занятий, сделает их интереснее.

Вопросы и задания:

- 1. Цель занятия ЛФК со слепыми школьниками. Задачи ЛфК.**
- 2. Расскажите про структуру урока ЛФК (Вводная часть, основная часть, заключительная часть).**
- 3. Провести физкультминутку для детей с нарушением зрения.**
- 4. Перечислите положительные особенности лечебных упражнений.**
- 5. Что необходимо учитывать при подборе комплекса упражнений при проведении занятий ЛФК?**
- 6. Какое значение имеют циклические упражнения?**
- 7. Как происходит распределение детей по группам для занятий ЛФК?**

2.13. Коррекция нарушений речи

Логопедическая помощь детям с дефектами зрения способствует восполнению сенсорной недостаточности, активизации познавательной деятельности детей, формированию черт личности.

Нарушения речи у слепых и слабовидящих детей встречаются значительно чаще, чем у нормальновидящих, и отличаются по степени

выраженности, симптоматике и структуре. По определению Р.Е. Левиной, собственно речевые нарушения не являются единственным ядром аномалии. Это объясняется тем, что формирование речи таких детей протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. Исследованиями З.Г. Ермолович, С.Л. Жильцовой, М.И. Земцовой, Н.С. Костючек, Н.А. Крыловой, Л.И. Солнцевой и др. установлено, что усвоение речи слабовидящими и слепыми детьми осуществляется как и зрячими также в процессе общения. Однако, в силу нарушения деятельности зрительного анализатора, у них часто проявляется своеобразие, которое выражается в том, что речевое развитие таких детей не укладывается в обычные возрастные границы (отмечается замедление темпа психического, в том числе и речевого, развития). Замедленное становление речи начинается уже на первом этапе онтогенетического развития. Наиболее же отчетливо оно проявляется на втором этапе (весь период от 6 месяцев до 3-4 лет). Это объясняется сокращением сферы активного взаимодействия ребенка с окружающим миром, недостаточной помощью взрослых в организации его предметной деятельности. Значимую роль играет время наступления зрительного дефекта (Т.А. Власова, М.И. Земцова, А.И. Каплан, Л.И. Солнцева). Все это в целом находит свое выражение в особенностях речи: нарушениях ее словарно-семантической стороны, «формализме», т.е. в накоплении значительного количества слов, которые не связаны с определенными образами предметов.

В совокупности со зрительным дефектом это является причиной неподготовленности детей к обучению грамоте и в дальнейшем может отразиться на успеваемости по общеобразовательным предметам. В связи с этим важное место в учебно-воспитательном процессе отводится коррекционной и профилактической работе.

Работа логопеда со слепыми и слабовидящими детьми включает в себя групповые и индивидуальные занятия, логопедизацию учебного процесса и режимных моментов, методическую и пропагандистскую работу с учителями, воспитателями и родителями детей. Все это должно способствовать формированию у детей фонетически и грамматически правильной речи, оказывать помощь в обучении грамоте, повышении качества чтения, письма, развития речи.

Важный момент в организации логопедической работы – выявление детей с нарушениями речи и низким речевым развитием. В период обследования комплектуются группы детей с однородными нарушениями речи, а также берутся на учет дети с особо тяжелыми речевыми нарушениями, с которыми проводятся индивидуальные занятия.

Уже в начале работы с ребенком логопед устанавливает связь с воспитателями, учителями и родителями, так как важным направлением работы является логопедизация всего учебно-воспитательного процесса, способствующая активизации коррекции и развития речи детей.

На специальных консультациях логопед подробно знакомит воспитателей, учителей и родителей с задачами, содержанием и методами коррекционной работы на определенном этапе и доступными им логопедическими приемами.

Работа логопеда со слепыми и слабовидящими детьми специфична. Она требует знаний в области офтальмологии, тифлопсихологии, тифлопедагогики, владения особыми приемами и методами работы, применения специальных средств наглядности, учебников и учебных пособий.

Коррекционную направленность логопедических занятий, по описанию Н.А. Медовой, определяют:

- использование специальной наглядности, крупной фронтальной (до 15-20 см) и дифференцированной индивидуальной (от 1 до 5 см);

- использование фонов, улучшающих зрительное восприятие при демонстрации объектов, преобладание пособий красного, оранжевого, желтого цвета, подставок, позволяющих рассматривать объекты в вертикальном положении;

- выбор методов и приемов с учетом не только возрастных и индивидуальных возможностей, но и состояния зрительных функций, уровня развития восприятия, периода лечения, быстрая утомляемость детей требует смены деятельности, поэтому как обязательная часть любого занятия вводятся динамические паузы и гимнастика для глаз;

- индивидуальный и дифференцированный подход с учетом рекомендаций тифлопедагога, уровня развития и возможностей ребенка, в индивидуальной работе обязательно учитывается острота зрения и в зависимости от этого возможности ребенка, скорость вхождения в контакт в процессе обучения, темп выполнения задания, реакция на оценку деятельности, устойчивость внимания;

- создание условий для лучшего зрительного восприятия при проведении фронтальных занятий с детьми;

- размещение наглядного материала на фоне других объектов;

- соблюдение условия рассаживания детей как можно ближе к рассматриваемому объекту;

- использование индивидуальной наглядности для детей с низкой остротой зрения, размещение на доске предметов размером от 10 до 15 см в количестве не более 8-10 штук, а объектов размером 20-25 см – не более 5 штук одновременно;

- размещение объектов таким образом, чтобы они не сливались в единую линию или пятно, а выделялись и могли быть рассмотрены по отдельности;

- соблюдение условий для полного и точного восприятия демонстрируемого объекта:

- выбор адекватного фона;

- выбор оптимального цвета;

- постоянное использование указки для уточнения;

- нахождение ребенка с окклюзией при показе у доски со стороны открытого глаза;

- нахождение педагога у доски справа, обязательно лицом к детям;

- объекты на рассматриваемой картине имеют четкий контур;

- непрерывная зрительная нагрузка составляет не более 10 мин.

При обследовании учащегося нужно выявить, какой из компонентов языковой системы (фонетико-фонематический, лексический, грамматический)

нарушен, является ли это нарушение изолированным или затронуты и другие компоненты языка.

Нарушение или недоразвитие какой-либо стороны языковой системы характеризуется специфическими проявлениями. Так, при фонетическом нарушении неправильно произносятся звуки или группы звуков, что обусловлено либо дефектами в анатомическом строении артикуляторного аппарата, либо неблагоприятной речевой средой, окружавшей учащегося.

При фонетике фонематическом нарушении речи наблюдаются не только дефекты произношения звуков, но и замены одного звука другим, смешения звуков, близких акустически или артикуляторно, пропуски и перестановки звуков и слогов в результате нарушения их слухопроизносительной (акустике артикуляторной) дифференциации. Такие нарушения препятствуют практическому овладению звуковым анализом и синтезом, а следовательно, отражаются и на процессе усвоения грамоты.

При несформированности всех компонентов языковой системы (общем недоразвитии речи) помимо фонетико-фонематических нарушений наблюдается также недоразвитие лексико-грамматической стороны речи. Для учащихся с общим недоразвитием речи характерно не только дефектное звукопроизношение, нарушение слухопроизносительной дифференциации звуков, но и бедный, не соответствующий возрастным нормам словарь, аграмматизмы, затруднения в развернутом связном высказывании.

Л.С. Волкова выделяет 4 уровня сформированности речи у детей с нарушением зрения.

Первый уровень – «глубоко нарушенная речь». Экспрессивная речь отличается крайней ограниченностью, дети не соотносят слово и образ предмета отсутствуют обобщающие понятия. Связная речь состоит из отдельных слов или звукокомплексов. Отмечаются эхоталии (автоматическое повторение слов, услышанных в чужой речи). Грамматический строй речи не сформирован, задания на слуховую дифференциацию звуков не доступны, фонематические представления не сформированы. То же самое касается процесса фонематического анализа и синтеза.

Второй уровень – «неудовлетворительно сформированная экспрессивная речь». Экспрессивная речь отличается бедностью словаря. На низком уровне представлены соотношенность слова и образа предмета и знание обобщающих понятий. Связная речь этих детей отличается множественными аграмматизмами, формой перечисления и употреблением не более чем одно-двухсловных предложений. Развернутые рассказы отсутствуют. Наблюдается наличие множественных нарушений звукопроизношения. Слуховая и произносительная дифференциация звуков недостаточно сформирована. Фонематический анализ и фонематический синтез не сформирован.

Третий уровень – «удовлетворительно сформированная речь». Активный словарь ограничен, ошибки в соотношенности слова и образа предмета, в употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий, имеются затруднения в составлении предложений и развернутых рассказов. Нарушения звукопроизношения, выражаются в различных видах шипящих и

свистящих сигматизмах, ротацизмах, ламбдацизмах, парасигматизмах, параротацизмах, параламбдацизмах. У детей отмечается недостаточная сформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков и фонематических представлений.

Четвертый уровень – «хорошо сформированная экспрессивная речь». В речи отмечаются только единичные нарушения звукопроизношения, недостаточное развитие фонематических представлений, что не позволяет данный уровень рассматривать в качестве нормы.

При планировании коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими первый уровень сформированности речи, учитывается их хорошая речевая база, основное внимание обращается на работу по совершенствованию фонетической стороны речи. Проводятся упражнения и игры, способствующие развитию слухового внимания. Учитывая, что у детей с нарушением зрения существенно страдает формирование речедвигательных образов по подражанию, применяются приемы механической постановки звуков, доступные сравнения артикуляции звуков с образами предметов, кинестетические ощущения и т.д., используются элементы занимательности.

При планировании логопедической работы с детьми, имеющими второй уровень сформированности речи, учитываются и сохраняются все разделы, применяемые для детей первой группы. Но при этом особое внимание обращается на словарную работу, развитие фонематического анализа и синтеза.

При реализации плана по обучению детей с третьим и четвертым уровнями сформированности речи логопеды (по согласованию с тифлопедагогами и воспитателями) вводят элементы, направленные на коррекцию предметно-практической, игровой и познавательной деятельности. Неотъемлемым должно быть совершенствование моторных навыков, координации, ориентировки в пространстве и конструктивного праксиса.

Программа логопедической помощи с нарушениями произношения ограничивается постановкой звуков и закреплением их в устной речи путем накопления опыта употребления этих звуков в речевом материале различной сложности. Порядок постановки звуков: от С, С к З, З, Ш, Ж, Ц, Ч, Щ, звонкие взрывные обрабатываются в последовательности Б, Д, Г (предварительно уточняются соответствующие пары глухих). Очередность постановки соноров «Р» и «Л» зависит от того, какой из этих звуков оказывается легче для ребенка.

Отсутствие или недостаточность логопедической помощи школьникам с нарушениями устной речи может привести к серьезным нарушениям чтения и письма и к неуспеваемости по школьной программе, поэтому логопедическая работа должна начинаться как можно раньше, быть четко спланирована и организована, должна носить не только коррекционный, но и предупреждающий вторичные дефекты характер.

Обследование речи учащихся проводится в начале учебного года. Тогда же составляются индивидуальные планы логопедических занятий с учащимися, формируются подгруппы из учащихся со сходными дефектами речи. Результаты обследования лучше всего фиксировать в специальный дневник речевого развития ученика, который будет заполняться на

протяжении всей начальной школы, и где также должны отмечаться динамика развития речи, результаты логопедической работы, характеристика состояния психических процессов и учебной деятельности по родному языку.

Начинать логопедическую работу следует с коррекции дефектов звукопроизношения и изучения фонематического анализа и синтеза слов это можно выделить как основное содержание логопедической работы с учащимися, имеющими фонетико-фонематические нарушения речи, и как первый период работы с учащимися, имеющими общее недоразвитие речи.

Устранение дефектов звукопроизношения производится в несколько этапов подготовка артикуляторного аппарата к постановке звуков, постановка и автоматизация поставленных звуков, дифференциация поставленных и автоматизированных в речи звуков (при наличии их взаимозамен и смешений).

На этапе подготовки артикуляторного аппарата к постановке звуков с учащимися проводятся занятия общей артикуляционной гимнастикой, способствующей развитию подвижности органов артикуляции губ, нижней челюсти, языка, мягкого неба.

Учитель обращает внимание учащихся на положение артикуляционных органов при произнесении недефектных звуков, на активное участие в артикуляции того или иного артикуляционного органа, на направленность голосовыдыхательной струи (с опорой на кинестетические ощущения).

Анализ артикуляций правильно произносимых звуков в сочетании с акустическими характеристиками будет способствовать воспитанию у учащихся сознательного отношения к дальнейшей работе по устранению нарушений звукопроизношения.

На этом этапе работы проводятся также упражнения по развитию речеслухового внимания, представления о звуковой структуре слова, фонематического восприятия правильно произносимых звуков речи, выделение их из слов, сравнение их артикуляторных и акустических характеристик, фонематический анализ несложных слов с помощью схем.

На этапе постановки звука при помощи специальной для данного звука артикуляторной гимнастики отрабатываются элементы артикуляторного уклада, формируется и закрепляется единый артикуляторный уклад звука, его правильное изолированное произношение. Разбираются артикуляторная и акустическая характеристики звука.

Одновременно с этим проводится работа по развитию фонематического восприятия данного звука, фонематического анализа и синтеза. Учащиеся должны уметь различать определенный звук среди других звуков, прежде всего далеких артикуляторно и акустически, выделять звук из слова, определять его место в слове. Если на уроке русского языка пройдена соответствующая звуку буква, закрепляется связь звука с буквой, что будет способствовать более прочному усвоению звука

На следующем этапе работы поставленный звук автоматизируется в слогах, словах, предложениях, в связной речи при помощи специально подобранного лексического материала, который на первых порах не должен содержать артикуляторно близкие звуки. Это могут быть слова,

словосочетания, пословицы и поговорки, стихи и тексты с часто встречающимся автоматизируемым звуком.

На этапе автоматизации также продолжается работа по развитию фонематического анализа, синтеза, представлений. Она включает в себя следующие упражнения: определение количества и последовательности звуков в словах, выделение слов с изучаемым звуком из предложений, переделывание слов путем замен звуков, называние слов с данным звуком в определенной позиции и т.п.

При наличии у учащихся звуковых замен или смешений необходима работа по дифференциации звуков, которая также осуществляется в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза.

После отработки и уточнения артикуляции каждого звука дифференцируются изолированные звуки, при этом сравниваются их артикуляторные и акустические характеристики, находится общее и различное, сравниваются также буквы, их обозначающие.

При дифференциации звуков в словах обращается внимание на их смысловозначительную роль. Смешиваемые звуки дифференцируются затем в предложениях и текстах. Можно порекомендовать следующие упражнения для этапа дифференциации:

- поднятие соответствующего сигнала при наличии в произносимых учителем словах дифференцируемого звука;
- выбор и раскладывание рельефных картинок, в названиях которых есть смешиваемые звуки,
- самостоятельный подбор слов с дифференцируемыми звуками в заданной позиции;
- выбор слов с дифференцируемыми звуками из диктуемого учителем текста;
- придумывание предложений со словами, содержащими заданные звуки, и т.п.

На всех этапах работы над звуками и развитием фонематических процессов достигнутые результаты закрепляются на уроках родного языка, также как и материал школьной программы и виды работ по родному языку закрепляются и используются на логопедических занятиях.

Воспитатели и родители, информированные учителем, выполняют его задания, осуществляют постоянный контроль за речью учащегося, за правильным произношением звуков.

Для учащихся с общим недоразвитием речи коррекция дефектов звукопроизношения и развитие фонематических процессов создает условия для дальнейшей работы над речью и является основным содержанием логопедической работы первого периода. Однако с самого начала логопедической работы учитель должен помнить о необходимости использования логопедических занятий и элементов школьных уроков для развития также и лексико-грамматического строя речи учащихся.

В первом периоде эта работа направлена на уточнение и активизацию словарного запаса, практического развития грамматического строя речи и

синтаксических конструкций, овладение различными видами речи. На уроках и в процессе логопедических занятий уточняются значения слов, обращается внимание на правильное использование учебных терминов. Учитель создает ситуации, способствующие активизации речи учащихся, учит их грамотно и точно отвечать на вопросы, повторять задания учителя, давать объяснения своим действиям по ходу выполнения заданий, рассказывать, как будет выполняться то или иное задание, самостоятельно задавать вопросы, давать оценку своим действиям или действиям других учащихся.

Основное содержание работы по развитию лексико-грамматического строя речи у учащихся с общим недоразвитием речи реализуется во втором периоде логопедической работы.

В этом периоде проводится работа по уточнению имеющегося у учащихся словарного запаса, его активизации и обогащению новыми словами, усвоению практических навыков словообразования и словоизменения, развитию связной речи с использованием словосочетаний и предложений различной сложности. Эта работа тесно связана с развитием предметно-практической и познавательной деятельности, умением анализировать, синтезировать и обобщать.

Учитывая недостаточность сенсорного восприятия окружающего слепыми учащимися в работе по уточнению и обогащению словарного запаса, большое внимание должно уделяться правильному пониманию слов, предметной соотнесенности слов с объектами окружающей действительности, углублению представлений и реальных знаний учащихся об окружающем мире. Усвоение основных признаков предмета или объекта действительности, сравнение признаков и функций объектов, нахождение общего и различного с опорой на чувственное восприятие поможет лучше запомнить слова, будет способствовать их правильному употреблению в речи.

Важной частью работы является обогащение словаря путем усвоения явлений омонимии (с опорой на смысл слов), антонимии, синонимии, многозначности слов. Используются специальные упражнения по подбору слов с общим или противоположным значением, с употреблением одного слова в различных контекстах, с объяснением учащимися значений слов.

Каждое новое слово должно быть в понятном для учащихся контексте, учитель должен привести конкретные примеры его сочетаемости с другими словами, объяснить соотнесенность слова с группой слов со сходным значением (название предмета, действие, признак).

Уточненное или новое слово должно закрепляться в самостоятельно выполненных учащимися упражнениях. Например подобрать к изучаемому слову сочетающиеся с ним слова; сконструировать предложение с изучаемым словом; заменить слово другим, близким по значению; выбрать из перечня слов слова, сходные или противоположные по значению; объяснить значение слова; угадать предмет по его словесному описанию, сгруппировать слова, обозначающие предметы, признаки или действия; выбрать в ряду слов лишнее; объяснить буквальный и переносный смысл словосочетаний или предложений.

Уточнение и обогащение словарного запаса и его активизация позволяют проводить с учащимися, имеющими не резко выраженное общее недоразвитие

речи, работу по практическому усвоению и использованию различных способов словообразования и форм словоизменения.

Учащиеся должны научиться дифференцировать общие и различные морфологические элементы, несущие смысловую нагрузку, получить в практическом плане представление о составе и морфологическом анализе слов, уметь выделять и группировать слова с одинаковыми и различными значимыми частями (приставками, корнями, суффиксами).

Большое внимание уделяется работе над родственными словами, что способствует усвоению корня слова. При помощи специальных упражнений учащиеся могут подбирать родственные слова из данного перечня слов или самостоятельно сопоставлять слова, выделяя общую часть, устанавливать общность значения слов с одинаковыми корнями. Они должны также уметь выделять из текста сложные слова, различать, из каких слов образовано сложное слово.

Учитель знакомит учащихся со способом образования новых слов путем прибавления приставок. При этом разбираются значения приставок, сравниваются лексические значения слов с одинаковыми и различными приставками, выясняется, какое общее значение вносит одна и та же приставка в разных словах, отрабатывается образование слов от глаголов с помощью приставки, усваивается разница приставок и предлогов.

При знакомстве с суффиксальным способом словообразования учитель обращает внимание учащихся на общее оттеночное значение того или иного суффикса в различных словах, на то, что слово не только называет предмет, но и указывает на его признак (книжища, книжонка) Учащиеся учатся выделять такие слова из текста, определять их значение, а затем по образцу учителя и самостоятельно образуют с помощью суффиксов слова различных частей речи.

В плане преодоления свойственных детям с общим недоразвитием речи аграмматизмов и развития у них грамматического строя речи, необходимо проводить занятия, направленные на практическое усвоение связи слов в словосочетаниях и предложениях различных синтаксических конструкций.

Практическим путем учащиеся должны ознакомиться с различными грамматическими категориями, уметь противопоставлять знакомые слова по грамматическим признакам единственного и множественного числа, усвоить категорию рода, способы изменения глаголов во времени, изменение окончаний существительных в косвенных падежах, согласование существительных с глаголами, прилагательными и другими частями речи. Каждая грамматическая категория должна быть отработана на доступном лексическом материале, подобранным учителем в достаточном количестве. Усвоение грамматических категорий происходит в тесной связи с работой над словосочетанием и предложением. Можно порекомендовать следующие упражнения:

- выбрать из текста, читаемого учителем, слова в единственном и множественном числе;
- выбрать слова мужского, женского или среднего рода;
- изменить слова по числам или родам по образцу учителя;
- составить словосочетания или предложения, используя слова определенного рода, единственного или множественного числа;

- добавить пропущенное окончание слова в словосочетании;
- изменить слова по заданию учителя;
- добавить подходящее по смыслу слово в словосочетание или предложение;
- закончить предложение;
- составить словосочетания или предложения из ряда слов;
- сделать предложение распространенным по заданию учителя;
- изменить неправильно данные в предложении слова;
- исправить неправильно сконструированное предложение;
- выделить предложения из короткого рассказа учителя.

Все эти упражнения будут способствовать развитию связной речи учащихся.

На более поздних этапах работы над связной речью на специальных занятиях развивается монологическая речь учащихся. Учащиеся должны научиться составлять небольшие рассказы по вопросам учителя или с помощью данных предложений, уметь пересказывать прослушанные тексты, анализировать их содержание, по заданию учителя сокращать или расширять прослушанный текст, делить текст на части, составлять план рассказа.

При работе над развитием связной речи у учащихся обращается внимание на интонационную окраску предложений, на подбор слов, наиболее точно передающих смысл высказывания, на главное и второстепенное в высказывании, на логичность и последовательность различных частей повествования. Учитель создает ситуации, способствующие самостоятельным неподготовленным высказываниям учащихся.

Перед проведением занятий важно учитывать ряд требований. Помещение, в котором проводится логопедическое занятие, должно быть хорошо освещено. Логопеду необходимо знать зрительный диагноз и связанные с ним проблемы ребенка. При выборе места ребенка за столом на занятии важно учитывать вид и степень выраженности зрительного дефекта. Например, детям с выраженной близорукостью предоставлять место за первой партой, а детям с выраженной гиперметропией – за последней партой. При сходящемся правостороннем косоглазии необходимо посадить ребенка слева, а при сходящемся левостороннем косоглазии – справа. Важно следить за осанкой детей во время занятия, соблюдать охранительный режим и гигиену зрения. Зрительные нагрузки должны быть дозированными; после зрительного напряжения проводить смену деятельности и гимнастику для глаз. Нельзя допускать длительного нахождения ребенка в одной позе. Один из важнейших принципов организации занятия – проведение его в условиях динамической позы, когда чередуются различные виды деятельности: ребенок слушает, отвечает, ощупывает, рассматривает предметы, картинки, рисует, раскрашивает, манипулирует предметами по заданию логопеда, имитирует действия персонажей, выходит к доске и т.п. Очень важно делать акцент на предметно – практической деятельности дошкольника в ходе реализации речевых задач. Физкультминутки на развитие общих движений, пальчиковую и зрительную

гимнастику необходимо проводить чаще, чем на занятиях с детьми, имеющими норму зрения. Гимнастика для глаз проводится после каждой зрительной нагрузки. Она снимает зрительное напряжение, улучшает циркуляцию внутриглазной жидкости, кровообращение, укрепляет глазные мышцы, развивает глазодвигательные функции, согласованность движений глаз с общими движениями и речью. Учитывая быструю утомляемость, повышенную отвлекаемость, низкую концентрацию внимания и работоспособность воспитанников данной категории, целесообразно проводить занятия в нетрадиционной форме (занятия – экскурсии, путешествия, театрализованные занятия, комплексные). Разнообразный, красочный материал, игровые ситуации, повышающие интерес к занятию и выполнению заданий логопеда способствуют более высокой эффективности логопедической работы.

Вся эта работа также проводится при активном участии воспитателей и родителей, которые выполняют с учащимися задания учителя по развитию речи.

Следует отметить, что только комплексная работа (лечебная, коррекционная и методическая) будет способствовать достижению цели. Что касается работы логопеда, то она ведется с учетом общепринятых методик, но с опорой на остаточное зрение или специфические способы восприятия (у слепых детей), что требует от логопедов не только высокой квалификации, но и специальных знаний о ребенке с глубокими дефектами зрения, об особенностях его развития, способах восприятия и организации различных видов деятельности.

Вопросы и задания:

- 1. Опишите специфику развития речи у детей с нарушением речи.**
- 2. Что определяет коррекционную направленность логопедических занятий с детьми с нарушением зрения?**
- 3. Сколько уровней развития речи выделяют у детей с нарушением зрения? Кратко охарактеризуйте каждый.**
- 4. Опишите специфику логопедической работы с детьми с разным уровнем сформированности речи.**
- 5. Что является первым этапом логопедической работы как при фонетико-фонематическом нарушении речи, так и при общем недоразвитии речи.**
- 6. Выберите правильное соответствие речевого нарушения и его проявлений:**

| Нарушение речи | Симптоматика |
|-----------------------------|--|
| 1. Фонетическое нарушение | А. Дефектное звукопроизношение, нарушение слухопроизносительной дифференциации звуков, но и бедный, не соответствующий возрастным нормам словарь, аграмматизмы, затруднения в развернутом связном высказывании |
| 2. Фонематическое нарушение | Б. Дефекты произношения звуков, но и замены одного звука другим, смешения звуков, близких акустически или артикуляторно, пропуски и перестановки звуков и слогов в результате |

| | |
|---------------------------|--|
| | нарушения их слухопроизносительной (акустике артикуляторной) дифференциации |
| 3.Общее недоразвитие речи | В. Неправильно произносятся звуки или группы звуков, что обусловлено либо дефектами в анатомическом строении артикуляторного аппарата, либо неблагоприятной речевой средой, окружавшей учащегося |

7. Перечислите этапы устранения дефектов звукопроизношения.
8. Приведите пример упражнений для этапа дифференциации звуков.
9. Опишите специфику логопедической коррекционной работы с детьми с ОНР.
10. Опишите, какую работу проводит логопед по активизации словарного запаса у детей с ОНР.
11. Какие рекомендации можно предложить для усвоения грамматических категорий?

Практико-ориентированные задачи:

1. Подберите ряд методик для обследования ребенка 7 лет с нарушением зрения.
2. Создайте картотеку упражнений артикуляционной гимнастики.

2.14. Технические средства

Тифлотехника – специализированная отрасль приборостроения, занимающаяся разработкой общих и специальных принципов конструирования и производства, различных тифлотехнических средств, предназначенных для лиц с нарушением зрения. Тифлотехника играет существенную роль в трудовой и социальной реабилитации инвалидов по зрению.

Современная тифлотехника развивается по трем основным направлениям: учебная, производственная и культурно-бытовая. В своем развитии тифлотехника опирается на офтальмологию, тифлопсихологию, физиологию, радиоэлектронику, телемеханику и автоматику, биомеханику, тесно связана с инженерной психологией, эргономикой, технической эстетикой, теорией связи, некоторыми направлениями кибернетики (технической, биологической).

Задачей учебной тифлотехники является оптимизация учебного процесса при обучении основам наук, а также политехническая и производственная подготовка слепых и слабовидящих.

Производственная тифлотехника связана с решением задач по обеспечению инвалидов по зрению возможностью выполнять с помощью специальных тифлотехнических приборов и приспособлений производственные операции, ранее им недоступные, включая и контрольно-измерительные работы. Производственная тифлотехника способствует совершенствованию технологии производства, облегчает и повышает производительность труда инвалидов по зрению, обеспечивает соблюдение норм техники безопасности на рабочих местах, дает возможность людям с нарушенным зрением осваивать новые профессии и виды квалифицированного труда.

В задачи культурно-бытовой тифлотехники входит разработка и создание специальных средств, облегчающих ориентировку слепых и слабовидящих в пространстве и расширяющих возможности восприятия ими окружающих предметов и явлений, выполнения культурно-бытовых обязанностей в семье, участия в общественной жизни.

Особенности разработки, конструирования и эксплуатации тифлотехнических средств обусловлены спецификой их функционального назначения. Основной задачей при конструировании тифлотехники (касается всех ее направлений) является разработка и создание специальных средств отображения информации (СОИ) с учетом возможностей сохранных анализаторов людей с нарушенным зрением. Специальные СОИ представляют собой основное звено тифлоприбора или устройства, содержащее и определяющее его тифлоспецифику.

Принципы разработки тифлотехники.

Разработка тифлотехнических устройств базируется как на общих инженерно-психологических основах проектирования средств отображения и вывода информации, так и с учетом естественных возможностей компенсации, коррекции и восстановления нарушенных или недоразвитых функций у слепых и слабовидящих. Основными принципами разработки тифлотехнических устройств являются:

1. Замещение функций зрительного анализатора функциями других сохранных анализаторов с использованием акустических, тактильных, проприоцептивных средств отображения информации;
2. Усиление визуального сигнала, превышающего уровень помех, создаваемых дефектом информационного канала зрительного анализатора;
3. Рациональное использование и охрана нарушенного зрения и сохранных анализаторов.

На основе этих принципов разработаны информационно-коммуникативные средства применительно к различным видам тифлотехники учебного, культурно-бытового и производственного назначения.

Характеристика тифлотехнических устройств.

Существует немало разнообразных оптических средств, технических приспособлений, машин и аппаратов, которые предназначены для слабовидящих и слепых.

К оптическим средствам относятся различного рода лупы (ручные, опорные, стационарные), очки (микроскопические, телескопические, гиперокулярные), монокуляры и бинокляры, накладные оптические средства для слабовидящих, предназначенные для чтения, письма, рисования, проекционные увеличивающие аппараты (эпи- и диапроекторы). Все эти средства могут быть использованы для зрительных работ на близком и далеком расстоянии.

Разработаны телевизионные средства, увеличивающие устройства для слабовидящих, позволяющие получить увеличение до 60 раз. Яркость и контрастность изображения на телеэкране могут регулироваться самим учеником. В большинстве телевизионных устройств увеличение изображения

изменяется плавно с помощью объектива с переменным фокусным расстоянием. Различают телевизионные устройства индивидуального и коллективного пользования.

При обучении слабовидящих используются специальные замкнутые телевизионные системы, позволяющие осуществить фронтальные методы обучения.

Существуют различного вида дисплеи для слабовидящих, работающие по принципу преобразования входной кодовой информации в изображение знаков и символов на сегментных, матричных или растровых индикаторах. Для лиц, страдающих дефектом полей зрения (трубчатое зрение, гемианопсия), предназначены специальные оптические системы, изменяющие в необходимых пределах поле зрения.

В случаях, когда зрение ухудшается в условиях повышенной освещенности, используются светозащитные корригирующие линзы из цветного или бесцветного стекла с покрытием.

Для незрячих и слабовидящих разработаны и выпускаются различные по сложности технические устройства и приспособления: приспособление для вдевания нитки в иголку, трость для обеспечения возможности самостоятельного передвижения, грифель и приборы для измерений, специальные пишущие машинки для незрячих и др. Имеются специальные приборы для рельефного черчения и рисования. Существует специальная система «Говорящая книга», представляющая собой тиражированные на грампластинках и магнитофонных лентах записи книг и специальные устройства для проигрывания.

В целях улучшения физической подготовки слепых детей и развития их двигательной активности используются специальные виды тренажеров, звуковые мишени, звучащие мячи и т.п. Специальные технические средства и приспособления, используемые для трудового и профессионального обучения и на рабочих местах производственных предприятий, позволяют осуществлять слепым сборку электротехнических и радиоэлектронных изделий, производить механическую обработку различных материалов, холодную штамповку и другие операции. С помощью специальных тренажеров слепые могут обучаться работе на некоторых видах станочного оборудования.

Существуют специальные технические средства (коммуникаторы) для взаимного обмена информацией между слепоглухонемыми и зрячими, что особенно важно при обучении. Для восстановления неполноценного зрения используются различные приборы, предназначенные для развития остроты зрения, цветоразличения, бинокулярного зрения, фиксации взора.

Главными показателями действующей, а также вновь разрабатываемой и создаваемой материально-технической базы тифлотехники являются: компенсаторный эффект, определяемый достоверностью информации о наблюдаемом предмете или явлении, которую получает слепой при использовании тифлоприбора, т.е. степенью информационного соответствия входного и выходного сигналов; надежность, характеризуемая способностью тифлотехнических средств работать в течение установленного срока с сохранением исходных характеристик; соответствие современным требованиям

эргономики и технической эстетики, направленным в конечном итоге на оптимизацию функционирования системы «человек – машина».

Общее понятие о специальной графике.

Специальная графика – графика, преобразованная для слепых и слабовидящих, удовлетворяющая их потребности в различных видах деятельности. По способам выполнения она предназначена для тактильного, зрительно-тактильного и зрительного восприятия. Ею могут пользоваться слепые и слабовидящие.

Широкое использование графических изображений в учебно-воспитательном процессе и трудовой деятельности позволяет слепым и слабовидящим приобщиться к научному познанию, художественному и социальному опыту, техническому творчеству и различным видам труда.

Графика выполняет в жизни слепых и слабовидящих ряд важнейших функций, основными из которых являются: познавательная, воспитательная, коррекционно-развивающая, информационная, коммуникативная, профессиональная, гедонистическая.

Задачи и методика обучения специальной графике.

Обучение слепых и слабовидящих специальной графике имеет те же цели и задачи, что и в массовых школах и дошкольных учреждениях, реализуемые с учетом специфических особенностей данной категории детей.

В процессе обучения специальной графике должны решаться следующие задачи: 1) нравственное и идейно-эстетическое воспитание; 2) формирование навыков чтения и выполнения изображений; 3) обучение детей осознанию символической функции графики, умению пользоваться изображениями при изучении различных учебных предметов, в творчестве и трудовой деятельности; 4) ознакомление с выдающимися произведениями графики. Кроме этих задач, при обучении графике решаются задачи, обеспечивающие преодоление, коррекцию и компенсацию отклонений в развитии детей.

Чтение и выполнение изображений связано с развитием восприятия, речи, мышления, с осознанием детьми символической функции графики. По своему содержанию чтение рисунков, чертежей, схем представляет собой сложную психическую деятельность, которая связана с ориентировочно-поисковыми, перцептивно-опознавательными и логическими операциями.

Процесс чтения изображений имеет сложную структуру и складывается из нескольких уровней и этапов. По мере обучения сокращаются, рационализируются и модифицируются переходы от одного уровня к другому, снижается неопределенность, возрастает объем получения семантической и эстетической информации.

Чтение изображений может быть расчленено на ряд этапов-операций, включающих в себя поиск и обнаружение изображения, различение, идентификацию, обобщение и систематизацию графической информации. Возможности обнаружения элементов изображения зависят от чувствительности и разрешающей способности осязания – у слепых, от чувствительности, разрешающей способности цветовосприятия, стереоскопической пластичности и других свойств зрительного анализатора – у

слабовидящих. Кроме того, чтение изображений предполагает активизацию смыслового восприятия, формирование представлений и развитие мышления.

Процесс обучения чтению рисунков детей с нарушением зрения начинается с ознакомления с приемами ориентировки на изобразительной плоскости и формообразующими элементами. Вначале они должны научиться ориентироваться на изобразительной плоскости, различать точки по величине, определять типы линий, дифференцировать их по длине, ширине и форме (прямые, ломаные, дугообразные, волнистые, спиральные, замкнутые).

На следующем этапе обучения дети знакомятся с формами основных плоских геометрических фигур (треугольником, четырехугольником, окружностью и др.). Изображения, выполненные на их основе (флажок, значок, циферблат часов и др.), воспринимаются с помощью остаточного зрения и осязания. Далее дети знакомятся с сочетанием геометрических фигур и переходят к пониманию более сложных изображений (ножниц, ключей, ракетки, портфеля и т.п.).

После овладения процессом чтения изображений плоских предметов приступают к изучению изображений объемных предметов, чертежей и схем. Для их чтения необходим высокий уровень представлений и способностей пространственного воображения. Для формирования представлений и овладения умениями в пространственных преобразованиях необходимо подбирать изображения с разной степенью трудности анализа и перевода плоскостного изображения в объемную форму.

При графическом воспроизведении пространственных свойств и отношений предметов можно выделить ряд компонентов, которыми должны овладеть дети. Основными из них являются наблюдение, измерение и построение. В этой связи важно организовать наблюдение предметов детьми на тактильной, визуальной и визуально-тактильной основе; сформировать знания о системе мер, научить производить сенсорную и инструментальную оценку величины предметов, а также осуществлять самоконтроль и регуляцию графических движений.

Обучение детей с учетом функциональных свойств, закономерностей и динамики изменения зрения, направленное на интермодальное развитие восприятия, конкретизацию представлений, совершенствование наглядно-образного мышления, поэтапное ознакомление с изображениями и соответствующими им предметами в условиях предметно-практической деятельности (моделирование, рисование с натуры, труд и др.), усиление мотивации и целей графической деятельности, эстетическое воспитание ведет детей к овладению специальной графикой.

Большую помощь в развитии осязания и приобретении навыков распознавания рельефного изображения (как линейного, так и точечного) незрячим окажет работа с рельефно-графическими пособиями. Для начинающих изучать систему Брайля будет особенно полезно пособие В.С. Степанова, В.П. Ермакова «Рельефно-графическая грамота. Изобразительные средства» (альбом 1, альбом 2, 1984). В пособии чертежи и рисунки размещены в последовательности их усложнения: от самых простых к более сложным. Рельеф

чертежей и рисунков очень выпуклый, что является удобным для людей, имеющих плохое осязание. Упражнения, имеющиеся в данном пособии, подготовят незрячего к освоению им системы Брайля, дадут элементарные знания о рельефной графике.

Вопросы и задания:

- 1. Функции и задачи тифлотехники.**
- 2. Виды и формы тифлотехнических средств.**
- 3. Что такое тифлотехника?**
- 4. Какое специальное оборудование, приспособления, приборы необходимы для обучения детей с нарушениями зрения?**
- 5. Что относится к оптическим средствам?**
- 6. Что такое специальная графика?**
- 7. Какие функции выполняет графика в жизни слепых и слабовидящих?**
- 8. Какое пособие будет наиболее полезно для начинающих изучать систему Брайля?**
- 9. В случаях, когда зрение ухудшается в условиях повышенной освещенности, какие средства используются?**
- 10. Какие методы обучения применяются при обучении слабовидящих?**
- 11. Какие принципы тифлотехнических устройств существуют?**

2.15. Трудовая подготовка и профориентация в школе

Трудовое обучение в специальной школе имеет три ступени, учитывающие специфические и возрастные особенности развития детей с нарушениями зрения:

- первоначальное трудовое обучение в I–IV классах;
- трудовая подготовка, осуществляемая на общеобразовательной основе, имеющей политехническую направленность в V–X классах;
- широкопрофильная трудовая подготовка с переходом в профессиональную и активным вовлечением учащихся XI–XII классов в общественно полезный производительный труд.

Первоначальное трудовое обучение (I–IV классы) направлено на привитие любви к труду, ознакомление с элементами технического, сельскохозяйственного и обслуживающего труда. Дети получают элементарные сведения об основных свойствах некоторых материалов (бумаги, картона, дерева, жести, проволоки, пластических масс, глины и др.), знакомятся с устройством, назначением и применением рабочих и измерительных инструментов (метра, масштабной линейки, угольника, рулетки, различных шаблонов), усваивают основные понятия мер длины, веса и объема. Большое внимание уделяется бытовому труду и самообслуживанию.

Трудовая подготовка на втором этапе (V–X классы) осуществляется на общеобразовательной основе, имеет политехнический характер и предусматривает активное вовлечение школьников в общественно полезный труд. Трудовое обучение на этом этапе расширяет знания и умения учащихся в сфере технического, сельскохозяйственного и обслуживающего труда. В сфере технического труда они изучают элементы электроники, машиноведения,

специальной графики, овладевают приемами пользования инструментами и способами обработки различных материалов (дерева, металла, пластмасс и др.), выполнения механосборочных и электромонтажных работ. В процессе выполнения сельскохозяйственных работ ученики учатся сажать и выращивать овощи, ягоды и цветочно-декоративные растения. Обслуживающий труд предусматривает занятия по кулинарии, ремонту бытовой техники, обработке тканей, уходу за одеждой. На этом этапе трудового обучения решаются не только учебно-воспитательные, но и профориентационные задачи, поскольку этот этап обучения связан с последующей профессиональной подготовкой учащихся.

На третьем этапе (XI–XII классы) осуществляется широкопрофильная трудовая подготовка с переходом в профессиональную и активным вовлечением учащихся в общественно полезный производительный труд. Обучение сочетается с производительным трудом в условиях школы и на предприятиях.

Вопросы и задания:

- 1. Перечислите три ступени трудового обучения в специальной школе, учитывающие специфические и возрастные особенности развития детей с нарушениями зрения.**
- 2. Перечислите задачи первой ступени трудового обучения детей с нарушением зрения.**
- 3. На какой образовательной основе осуществляется трудовая подготовка на втором этапе?**
- 4. Какие задачи дети с нарушением зрения выполняют на втором этапе трудового обучения?**
- 5. Какие знания расширяют трудовое обучение на втором этапе?**
- 6. На какую подготовку осуществляется переход после усвоения широкопрофильной трудовой подготовки?**
- 7. Охарактеризуйте третий этап трудового обучения.**
- 8. Составить вопросы для беседы на тему «Определение типа будущей профессии», «Как управлять своими интересами и склонностями», «Ошибки в выборе профессии».**
- 9. Какие профессии, специальности, сферы труда можно рекомендовать незрячим? Слабовидящим?**

2.16. Методические рекомендации к проведению занятий по ориентировке в пространстве

Слепота и глубокие нарушения зрения вызывают у детей серьезные трудности ориентировки в пространстве. Слабое развитие пространственной ориентировки снижает эффективность обучения детей со зрительной патологией и подготовку их к труду. Поэтому раннее развитие пространственной ориентировки у учащихся с глубоким нарушением зрения способствует общей реабилитации и подготовке к жизни среди зрячих.

Формирование навыков ориентировки в пространстве у учащихся является важным звеном в системе коррекционно-воспитательной работы школ для слепых. Обучение ориентировке осуществляется на уроках

общеобразовательных дисциплин (физкультуры, труда, географии, физики, математики и др.), на мероприятиях в рамках режима дня школы-интерната (физкультурно-оздоровительных, на прогулках) и на специальных занятиях по ритмике и ориентировке в пространстве.

Большая роль в обучении пространственной ориентировке учащихся с нарушениями зрения принадлежит таким общеобразовательным предметам, как физическая культура, трудовое обучение, математика, география и др.

Занятия физической культурой способствуют развитию сохранных органов чувств, в особенности осязания, и вестибулярного аппарата, так необходимых для свободной ориентировки слепых. На уроках физкультуры у детей создаются представления о пространстве, формируются навыки ориентировки в различных направлениях среди окружающих их предметов. Физкультура является также эффективным средством повышения двигательной подготовленности и активности, способствует коррекции неправильной осанки и походки, воспитывает культуру движения, волевые качества.

В процессе трудового обучения у детей формируется умение оценивать с помощью мышечного чувства форму, величину, вес предметов, пропорциональность, расстояние до объектов, направление их движения и т.д. Эти навыки позволяют слепому правильно ориентироваться при выполнении учебных заданий не только по труду, но и при движении в пространстве.

При изучении материала по математике осуществляется сравнение предметов по величине и форме, взаимному расположению (рядом, под, над и т.д.). Дети знакомятся также с плоскими (треугольник, круг, прямоугольник) и объемными (куб, шар, конус, цилиндр) формами, понятиями длины, площади, массы и т.д.

При изучении географии формируются топографические представления, которые также помогают в ориентировке на местности.

На всех уроках в начальных классах у слепых учащихся формируются элементарные пространственные навыки работы с книгой, брайлевским прибором, ориентировки на листе бумаги, на парте, в классе.

Пространственной ориентировке слепых детей можно обучать в режиме дня на физкультурно-оздоровительных занятиях, занятиях гимнастикой до учебных занятий, во время уроков на физкультурных минутках и во время выполнения физических упражнений на удлиненных переменах, физкультурных часах и спортивных секциях. На прогулках используются различные игры, задания по прохождению различных маршрутов или их участков, проводится углубленное ознакомление с окружающим пространством (пришкольным участком, спорткомплексом и т.п.). Важно, чтобы работа по развитию ориентировки в пространстве в режиме дня осуществлялась целенаправленно и продуманно.

Решающее значение в развитии у слепых практической ориентировки в пространстве имеют специальные занятия по ориентировке. Занятия проводятся с учетом возраста детей и имеющихся навыков ориентировки. В связи с этим учащиеся делятся на четыре группы.

К первой группе относятся учащиеся первого года обучения в школе, практически не имеющие опыта ориентировки ни в малом, ни в большом пространстве, не умеющие самостоятельно ходить, с плохо развитой моторикой. В работе с детьми этой группы большое внимание уделяется освоению «азбуки» пространственной ориентировки, в которую входит изучение способов защиты от ушибов при столкновении с препятствиями, правил обследования незнакомого помещения, предметов, нахождения упавших предметов.

Овладев техникой защиты, дети становятся более уверенными и подвижными. Главное внимание обращается на формирование предметных представлений.

На занятиях с помощью осязания дети изучают большое количество некрупных предметов, различных по форме, величине, материалам. Каждый предмет ребенок изучает подробно с тем, чтобы у него сформировались конкретные представления о предмете. Одновременно развивается активное осязание, так как только через осязательные восприятия слепой ребенок получает информацию о реальных размерах и формах предмета, его поверхности, температуре.

В процессе занятий слепой ребенок учится пользоваться не только осязанием, но и всеми видами восприятий: зрительным – при остаточном зрении, слуховым, обонятельным. Работа проводится в игровой форме, постепенно увеличиваются и усложняются задания. Сначала для анализа предлагается не более трех предметов, затем их количество увеличивается до десяти. Детям ставятся конкретные задачи: определи, что это, из чего сделан шарик, кубик, брусок, кольцо и т.д.; кто быстрее найдет два кубика, брусок, кольцо; определи, что упало; покажи, в каком направлении; скажи, далеко, близко, слева, справа?

Для развития моторики рук, выработки умения точно определить нахождение предмета проводятся игры типа «Накорми кролика», «Накорми птенцов», а также на развитие внимания – «Узнай предмет по описанию», «Скажи, что изменилось в комнате».

Дети усваивают различные маршруты (по одному и в парах), связанные с учебной деятельностью, бытом, отдыхом.

В кабинете ориентировки имеются макеты каждого этажа школы. Ребенок по макету изучает расположение классов, кабинетов на своем этаже, затем по памяти (с помощью конструктора) воспроизводит порядок расположения классов на этаже, предметов в классе, спальне.

Для закрепления развития навыков ориентировки, полученных на занятиях, привлекаются родители. Для них необходимо проводить беседы-консультации «Как помочь своему ребенку ориентироваться, самостоятельно передвигаться?», «Роль осязания для слепого ребенка».

Для детей младшего школьного возраста характерно большое желание научиться самостоятельно передвигаться. Они проявляют интерес к занятиям, доверие к преподавателю, становятся общительными, подвижными.

Ребенок рождается с поисковым или ориентировочным рефлексом. Превратится ли этот рефлекс в поисково-ориентировочную деятельность, зависит от условий, в которых будет развиваться ребенок.

С учащимися второй группы (2-3-й классы) продолжается работа по формированию предметных представлений. Дети изучают более крупные предметы, а поскольку их из-за размеров или формы не всегда можно обследовать руками, то необходимо научить детей пользоваться инструментальным осязанием, обследовать предмет тростью.

Незрячего ребенка нужно научить также узнавать изученные ранее объекты, находить их и использовать в качестве осязательных ориентиров.

Особое значение придается расширению объема внимания, формированию умения распределять внимание, переключать его, потому что только информация, принятая от всех сохранных анализаторов, позволяет успешно ориентироваться в предметах и пространстве.

На занятиях с детьми этой группы преимущественно формируются навыки ориентировки в большом ограниченном пространстве (различные территории вокруг школы: игровые площадки, стадион, дорожка вокруг школы, площадка на задней части двора).

Во время изучения конкретного маршрута (например, площадки у главных ворот) дети учатся одновременно пользоваться осязательными, слуховыми, обонятельными ориентирами: гудение трансформаторной будки – слева, затем специфический запах гаража, шум проходящего транспорта за воротами и т.д.

Для формирования представления об участках большого пространства можно широко использовать макеты различных объектов, моделируя какой-либо участок пространства, например, квартал или несколько кварталов, образующих улицу.

Со школьниками средних классов каждый новый маршрут нужно изучать постепенно, небольшими участками, наращивая его протяженность, прибавляя на каждом занятии не более чем один квартал. При этом важно добиваться, чтобы ученики обследовали каждое здание, каждый объект и руками, и тростью. Надо учить их быстро узнавать знакомые объекты с помощью осязания. Для решения этих задач эффективным средством является макет-полигон, разработанный и изготовленный в Горьковском педагогическом институте.

Макет-полигон способствует созданию у слепых детей топографических представлений и обеспечивает тренировку по ориентированию в различных условиях (административном или жилом районе города) на основе осязательно-двигательного и слухового восприятия.

Для этого разработано и изготовлено более десяти различных типовых ситуаций ориентировки в городе, поселке. С помощью) этих ситуаций (они легко моделируются на макете-полигоне) слепые могут устанавливать сходства и различия между объектами города (здания, улицы, проспекты, площади, скверы, перекрестки, светофоры, осветительные столбы, киоски, телефонные будки, виды транспорта и т.п.).

На макете-полигоне моделируется движение городского транспорта (машины, трамваи, троллейбусы) в соответствии с сигналами светофора. Магнитофонная запись синхронно воспроизводит соответствующую звуковую

гамму. При включении зеленого цвета светофора для слепых пешеходов включается звуковой сигнал, имитирующий пение соловья (динамик вмонтирован в светофор). Такие сигналы устанавливаются для слепых пешеходов и в реальной жизни.

Управление движением, свето- и звукорегуляция осуществляются с дистанционного пульта. Движение транспорта на макете-полигоне происходит за счет перемещения электроплатформы с магнитами на поверхности, расположенной в корпусе макета. Скорость ее передвижения, а следовательно и транспорта, также регулируется с пульта управления.

Занятия на макете-полигоне могут проводиться как групповые, так и индивидуальные с учетом возрастных, психофизиологических и ориентировочных особенностей слепых. Предусмотрены способы контроля за действиями обучающихся. Полигон может быть использован не только в школах для слепых детей, но и в реабилитационных центрах, в школах восстановления трудоспособности слепых.

На каждом занятии необходимо тренировать мышечное чувство, чувство препятствия, времени. Для этого существуют игровые упражнения: определи, какая дорожка под ногами (асфальт, гравий, песок, трава); кто точнее скажет, сколько шагов до дерева, сколько деревьев в левой аллее?, найдите, что я спрятала.

Чтобы пробудить у детей желание двигаться, научить наблюдательности, в конце каждого занятия проводятся игры «Посади и собери овощи», «Бег по кочкам», «Борьба без рук», «Танец с картошкой», «Бой петухов». Используются также игры на развитие чувства времени, например, «Приди через 1 минуту, через 2, 3, 5 минут».

К концу занятий с этой группой дети овладевают техникой защиты, знают и умеют применять правила ориентировки в незнакомом помещении, имеют необходимые навыки ориентировки в большом ограниченном пространстве.

Третья группа (учащиеся 4-7-х классов) обучается, в основном, ориентировке в большом открытом пространстве в условиях города (близлежащие улицы, микрорайон). Дети изучают технику ходьбы с тростью, спуск и подъем по лестнице с тростью, переход улиц и дорог, правила ходьбы с сопровождающим.

Цель занятий с этой группой – сформировать представления об участках большого пространства, овладеть практическими навыками ориентировки в большом пространстве, в общественных местах (в аптеке, магазине, парикмахерской, библиотеке), овладеть умением определить вид транспорта по звуку. Каждый новый маршрут изучается постепенно, небольшими участками. Продолжается работа по формированию распределенного внимания.

В процессе занятий со старшеклассниками (четвертая группа) совершенствуется ориентировка в большом открытом пространстве (микрорайоне), на транспорте. Особое внимание уделяется умению общаться со зрячими (работа в библиотеке, читальном зале, заказ книг на дом), посещение учреждений по обслуживанию населения (дома быта), райсобеса.

В конце учебного года организуются походы, в процессе проведения которых учащиеся осуществляют практическую ориентировку па берегу реки, в лесу, электричке и т.д.

Для обмена опытом ориентировки в пространстве приглашаются выпускники школы (студенты педагогического института, университета). Они рассказывают о своем опыте ориентировки в большом пространстве, опыте общения со зрячими. Большую помощь старшеклассникам оказывают выпускники в практических занятиях по ориентировке на темы «Как правильно и безопасно перейти улицу», «Как определить нужный автобус», «Как легче найти ориентиры» и т.д. Занятия проводятся по 45-60 минут с каждой группой один раз в неделю во внеурочное время в течение всего учебного года.

Из группы старшеклассников, хорошо владеющих навыками ориентировки, создается совет кабинета пространственной ориентировки. Он помогает в оборудовании кабинета, записи различных звуков, голосов, изготовлении наглядных пособий; в обучении малышей ориентировке в большом пространстве.

Для совершенствования работы по формированию ориентировки в пространстве необходимо осуществлять межпредметные связи.

Методическим центром по организации межпредметных связей при обучении ориентировке во всех видах занятий должен быть кабинет реабилитации или пространственной ориентировки. На базе этого кабинета осуществляется координация работы учителей-предметников по развитию ориентировки у детей, а также воспитателей и преподавателей, ведущих коррекционные занятия по социально-бытовой ориентировке, ритмике, ЛФК и др. Во главе этого кабинета должен быть ответственный преподаватель школы по ориентировке в пространстве. Согласованность в работе позволяет эффективно использовать межпредметные связи в обучении ориентировке слепых учащихся.

Для выполнения заданий по ориентировке как на уроках, в режиме дня, так и на специальных занятиях можно использовать фронтальную, групповую и индивидуальную формы организации занятий. Фронтальный метод, одновременное выполнение всеми учащимися задания, может быть использован на уроках и в режимные моменты. Например, на уроке физкультуры используется упражнение на ориентировку в пространстве – движение всего строя детей к заданным педагогом точкам зала: к правой или левой стене, к середине и т.п.

Групповой метод (занимающиеся делятся на группы в зависимости от подготовленности и зрительных возможностей) может быть использован при любых видах занятий. Однако он наиболее эффективен при разучивании упражнений и их совершенствовании.

При индивидуальном методе организации занятий каждый учащийся получает свое задание и выполняет его самостоятельно. Например, найти необходимые ориентиры для передвижения по определенному участку улицы на макете-полигоне. Индивидуальный метод организации занятий с учащимися

используется при обучении самостоятельному прохождению маршрута на улице. Например, один ученик идет по одной стороне улицы, а другой, с остаточным зрением, по противоположной. Преподаватель идет за ними и контролирует, как обследуют ученики участок маршрута.

Большую роль в организации и проведении занятий могут оказать дети с остаточным зрением и слабовидящие. Для этого их надо специально готовить.

При проведении занятий по ориентировке необходимо учить школьников использовать остаточное зрение, отличать изменения освещенности, находить границу тени от предметов, узнавать предметы по тени, обращать внимание па яркий свет светофора, транспортных средств и т.д.

Для занятий по ориентировке необходим соответствующий инвентарь.

Основной формой проведения специальных занятий по ориентировке должен быть урок, вне зависимости от количества занимающихся, и может быть группа от 2 до 6-8 человек. Группы составляются в соответствии с состоянием зрения и здоровья детей, уровнем их навыков по ориентировке и двигательной подготовленности. Структура урока по ориентировке, как и любой другой урок, может состоять из четырех частей, вводной, подготовительной, основной и заключительной.

В задачу вводной части входит сообщение цели и задач занятия, психологическая подготовка учащихся.

В подготовительной части используются упражнения по развитию сенсорики и др.

В основной части занятия изучаются и закрепляются программные задания по ориентированию, используются технические средства и средства наглядности.

В заключительной части подводятся итоги занятия, анализируется и оценивается работа каждого учащегося и предлагаются индивидуальные домашние задания.

Для контроля за эффективностью формирования пространственной ориентировки у слепых школьников необходимо изучать степень сформированности пространственных представлений, понятий и практических навыков ориентирования в начале и на различных этапах обучения.

Развитие пространственной ориентировки в процессе обучения происходит наиболее успешно на полисенсорной основе: опора на зрительный, при остаточном зрении, слуховой, двигательный, обонятельный, вестибулярный и температурный анализаторы.

В процессе обучения применяются технические средства – звуковые сигнализаторы различных видов, тренажеры и т.д.

При обучении слепых ориентировке в пространстве используются наглядные средства, среди которых большое место занимают рельефные пособия, схемы и планы пути, макеты помещений и улиц. Необходимо также учить детей словесному описанию маршрутов перед выполнением задания, мысленному проговариванию во время его выполнения и словесному отчету после выполнения.

Оценивая выполненное задание, преподаватель разъясняет причины неудачного выполнения и указывает ребенку пути устранения ошибок при повторном выполнении. Это способствует повышению интереса к процессу ориентировки, более точному и ясному восприятию маршрута движения, четкому и устойчивому его представлению и осуществлению саморегуляции.

На занятиях по ориентировке особое внимание уделяется правильной осанке учащихся, свободе и раскованности движений, их координации и точности.

Длительность и трудоемкость обучения ориентировке в пространстве слепых, последовательность и преемственность заданий позволяют учителю развивать у детей двигательную память, формировать и закреплять положительные эмоции, воспитывать волевые качества: целеустремленность, настойчивость и упорство в достижении цели, смелость и решительность, выдержку и самообладание, инициативность и самостоятельность.

Содержание обучения ориентировке в пространстве включает также теоретические сведения о пространстве, особенностях ориентирования. Эти знания сообщаются учащимся на практических занятиях при объяснении и разучивании нового материала, что дает возможность конкретизировать словесные знания, уточнять понятия и представления.

Составной частью занятий по ориентировке являются домашние задания. Они могут включать отработку движений по маршрутам, требующим многократного повторения, упражнения по развитию сенсорики, различные физические упражнения. Проверка выполнения домашних заданий осуществляется на занятиях в течение года.

Планирование и проведение различных упражнений, а также специальных занятий по ориентировке предполагает осуществление дифференцированного подхода к учащимся с учетом их возраста, ориентировочного опыта, состояния здоровья, физического и психического развития.

Вопросы и задания:

- 1. Проведите занятие, целью которого закрепить у детей понятия «вверху», «внизу», «много», «один».**
- 2. Перечислите задачи обучения детей ориентировке в пространстве.**
- 3. Перечислите методики обучения детей ориентировке в пространстве.**
- 4. Подберите игры, направленные на обучение детей ориентировке в пространстве.**
- 5. Что является основной частью занятий по ориентировке в пространстве.**
- 6. Какие навыки позволяют слепому правильно ориентироваться при выполнении учебных заданий при движении в пространстве?**
- 7. Как проходят занятия по приобретению навыка ориентировки в пространстве?**

2.17. Содержание и методы коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке

Практическая подготовка слепых детей в школе-интернате к самостоятельной жизни и труду невозможна без формирования у них знаний и

умений, способствующих социальной адаптации и ориентировке в различных социальных ситуациях.

Известно, что, проживая длительное время в условиях школы-интерната, слепые дети (как, впрочем, и зрячие) лишены возможности полноценно включаться в жизнь, протекающую вне стен школы. Быт их внутри школы ограничен спальней, игровой комнатой, классом и другими помещениями. Дети отдалены от непосредственного приготовления пищи, ухода за одеждой, от целого ряда мелочей быта, составляющих уклад жизни современной семьи. И главное, слепые дети выключены из сферы жизни зрячих людей. В результате они не могут получить необходимых знаний и умений, которые позволили бы им самостоятельно организовать свой быт вне школы-интерната. Этот пробел не может восполнить и семья слепого ребенка в силу того, что он долгое время живет в отрыве от нее. Более того, во многих семьях слепой ребенок находится под очень большой опекой, что ни в коей мере не способствует выработке у него навыков, необходимых для самостоятельной жизни.

Назрела необходимость в введении в учебный план школы-интерната для слепых детей специального курса коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке. В настоящее время такой курс предусмотрен в новом учебном плане школы-интерната для слепых детей.

Под социально-бытовой ориентировкой подразумевается комплекс умений и знаний, непосредственно связанный с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях. В своем общем смысле социально-бытовая ориентировка предполагает умение слепого самостоятельно строить свое поведение во всех жизненных ситуациях вне рамок учебной или профессиональной (трудовой) деятельности.

В соответствии с этим основными задачами курса по социально-бытовой ориентировке являются:

- дать детям правильные представления и знания о предметах домашнего обихода, которыми необходимо пользоваться в быту, их назначении и правилах обращения с ними;
- выработать у детей навыки обращения с предметами, используемыми в быту;
- выработать у слепых детей навыки культуры поведения в быту, в среде зрячих людей;
- познакомить детей с различными службами быта, учреждениями и организациями, в которые они могут обратиться;
- научить детей правилам поведения в общественных местах, в различных службах быта и учреждениях;
- выработать у детей приемы самоконтроля за своим поведением, внешностью, научить детей вступать в общение с различными людьми в различных ситуациях.

В соответствии с указанными задачами строится содержание курса социально-бытовой ориентировки. Слепых детей надо подробно ознакомить в

процессе обучения не только с окружающими их в быту предметами и вещами, но и с миром общения и человеческих отношений.

Знакомство с предметами быта включает в себя усвоение точного названия, назначения, правил обращения с этими предметами, а также выработку необходимых рациональных, правильных навыков использования этих предметов по назначению. В первую очередь это те вещи и предметы, которые непосредственно окружают ребенка: его одежда, обувь, туалетные принадлежности и т.п. Затем предметы более широкого окружения, также необходимые в быту: обстановка жилища, предметов по уходу за одеждой, обувью, жилищем и т.д.

Знакомство с миром общения и человеческих отношений включает в себя усвоение правил поведения в повседневной жизни и в общественных местах, выработку навыков общения со сверстниками и взрослыми, слепыми и зрячими; формирование правильных представлений о различных службах и учреждениях и умений обращаться к их услугам.

Занятия по социально-бытовой ориентировке предполагается проводить почти в течение всего времени обучения слепого ребенка в школе-интернате, т.е. с 1-го по 9-й классы. По мере взросления у ребенка расширяется число новых социальных ситуаций, в которых он оказывается, углубляется общение со сверстниками и взрослыми. Резко возрастает круг предметов, с которыми приходится иметь дело слепому ребенку. Все это требует формирования все более и более сложных навыков по социально-бытовой ориентировке. Поэтому содержание обучения по курсу социально-бытовой ориентировки с каждым годом должно расширяться и усложняться.

В настоящее время подготовлен проект программы по социально-бытовой ориентировке для начальных классов школы-интерната для слепых детей (1-4-й классы).

В проекте программы содержание обучения объединено по следующим основным темам: «Личная гигиена», «Одежда и обувь», «Питание», «Жилище», «Культура поведения и общения», «Семья», «Транспорт», «Связь», «Медицинская помощь». Все темы, кроме двух последних, повторяются на протяжении всех четырех лет (тема «Связь» начинается в 3-м классе, тема «Медицинская помощь» начинается в 4-м классе). На каждом году обучения расширяется и усложняется содержание каждой темы. Такое повторение тем с последующим расширением и усложнением их содержания соответствует изменениям, происходящим с самими учащимися, и учитывает обогащение запаса их знаний и опыта, который пополняется в ходе обучения и жизни в школе.

Рассмотрим некоторые вопросы организации и проведения занятий по социально-бытовой ориентировке по темам курса, которые являются наиболее важными в начальных классах. Это, в первую очередь, темы, усвоение содержания которых позволит слепому ребенку овладеть различными навыками самообслуживания.

Тема «Личная гигиена» особенно важна в начальных классах, когда слепой ребенок только пришел в школу-интернат, привыкает жить по строгому распорядку, адаптируется к требованиям внутришкольной жизни.

Прохождение этой темы невозможно без последовательной и кропотливой работы воспитателей, поскольку основное содержание ее усваивается и закрепляется при выполнении детьми режимных моментов на протяжении всего периода обучения и жизни в школе-интернате.

В содержание темы «Личная гигиена» входит усвоение правил личной гигиены, гигиенических правил поведения в местах общего пользования, формирование умений пользоваться умывальником, душем, туалетом, формирование навыков выполнения утреннего и вечернего туалетов.

Как правило, дети, поступающие в школу, достаточно подготовлены и обладают необходимыми навыками самообслуживания и выполнения правил личной гигиены. Но новая обстановка, новый образ жизни часто приводят к дезориентации ребенка. Поэтому очень важно первое занятие в 1-м классе посвятить знакомству детей с местами общего пользования.

В арсенале воспитателей есть немало средств и приемов, позволяющих в кратчайшие сроки выработать у детей необходимые гигиенические навыки: опрятность при пользовании туалетом, умение аккуратно умываться, не расплескивая на пол и на себя, правильную последовательность действий при умывании, при вытирании рук, лица. Но эти же вопросы необходимо специально пройти на занятиях по социально-бытовой ориентировке.

Выполнение правил личной гигиены, овладение детьми навыками содержания в чистоте рук, лица, ног и т.д. предполагает знакомство с разнообразными туалетными принадлежностями и умение ими пользоваться. Поэтому занятия по данной теме необходимо проводить, имея разнообразный набор туалетных принадлежностей, предназначенных для ухода за руками, лицом, волосами, зубами. Дети должны познакомиться с различными сортами мыла, шампунями, зубными пастами и порошками, зубными щетками, кремами для рук, щетками для мытья рук, мочалками, губками, различными видами полотенец и т. п. Детей необходимо познакомить со всем разнообразием этих предметов, обратив их внимание на форму, запах, присущий многим из них.

У каждого ребенка имеется набор своих туалетных принадлежностей, поэтому необходимо объяснить детям, как следует их хранить, рассказать о назначении каждого предмета, требовать от ребенка правильного обращения с ним.

В тему «Личная гигиена» включены также вопросы выполнения слепыми детьми распорядка дня. Отсюда важным становится формирование у детей правильного представления о времени суток, о делении суток на часы, о способах измерения времени. Помимо этого необходимо научить детей определять время по часам и ориентироваться во времени суток.

В условиях школы-интерната слепой ребенок живет по распорядку дня школы и организация его деятельности определяется этим распорядком. Но следует отметить, что ориентировка во времени представляет для слепых детей определенную трудность, что вызвано разладом ряда психофизиологических механизмов в результате утраты зрения. Поэтому выработка умения

ориентироваться по часам приобретает самостоятельное значение для слепого ребенка как в плане компенсации, так и в плане овладения навыками организации во времени своей собственной деятельности. Последнее очень важно для развития у слепого ребенка самостоятельности и организованности.

Как показывают наблюдения, умение узнавать время по часам еще не обеспечивает организацию деятельности ребенка во времени. Это лишь первый шаг в овладении часами как инструментом для измерения времени и средством ориентировки в течение суток. Организация же своей собственной деятельности во времени требует от слепого ребенка выделения такого параметра деятельности, как длительность. Это уже иной аспект ориентировки во времени. С выделением этого параметра возможным становится обучение детей выполнению своих действий по часам, когда часы начинают выступать как инструмент измерения длительности. Но именно использование часов как средства измерения длительности для многих слепых детей представляет значительную трудность. Преодоление этой трудности позволяет слепым детям ориентироваться в различных временных отрезках и организовывать свою деятельность в соответствии с ними.

Проведение занятий по теме «Личная гигиена» может быть в любой форме: и в форме показа детям различных предметов, и беседы об их назначении, и в форме экскурсии. Целый ряд вопросов темы может быть представлен в различных сюжетно-ролевых играх.

Игры могут быть разными по тематике, но главное, чтобы они включали в себя выполнение таких игровых действий и использование такого игрового материала, которые подлежат усвоению по данной теме, например, игры «Мы проснулись», «Учеба и отдых», «Парикмахерская» и др. Организация этих игр и их проведение требуют от педагога основательной и тщательной подготовки. Дело в том, что у слепых детей, проходящих в школу-интернат, игровая деятельность, как правило, почти не развита. Дети, если и играют, то на уровне выполнения отдельных игровых действий, да и тут стараются обойтись лишь названием этих действий, но не их выполнением. Что же касается участия в развернутой сюжетно-ролевой игре, то для многих детей это часто невозможно. Поэтому очень важно для педагога выявить у детей уровень сформированности игровых действий, игровой деятельности. И если последняя находится на низком уровне развития, организовать и подготовить занятие таким образом, чтобы происходило и развитие самой игровой деятельности.

Важным вопросом в рассматриваемой теме является вопрос охраны остаточного зрения. В школе для слепых детей внимание к данному вопросу уделяется очень большое. Сейчас вводятся специальные коррекционные занятия по развитию остаточного зрения. В то же время этот вопрос представлен также и в содержании курса социально-бытовой ориентировки именно в силу его важности. С первых дней пребывания в школе дети с остаточным зрением испытывают значительные нагрузки на орган зрения, поэтому очень важно на специальных занятиях познакомить их с правилами охраны зрения, с различными средствами оптической коррекции зрения и уходом за ними. В то же время при изучении всех тем курса необходимо

обращать внимание детей, имеющих остаточное зрение, на рациональные способы его использования в повседневной жизни. Тема «Одежда и обувь» знакомит слепых детей с различными видами одежды, обуви, головных уборов, с правилами подбора, ношения, чистки и хранения одежды и обуви.

Знакомство с различными видами одежды начинается с одежды по сезону, обуви по сезону. При этом используются и закрепляются знания детей о временах года. Кроме различных видов одежды, соответствующих тому или иному сезону, дети получают представление о нижнем белье и верхней одежде. Учатся подбирать одежду в зависимости от характера занятий для домашних занятий одну одежду, для учебы другую. Различают также одежду спортивную, парадную, прогулочную.

Одновременно дети овладевают навыками надевания различных видов одежды, знакомятся с различными видами застежек. Педагогу следует обратить особое внимание на выработку этих навыков, так как многие дети, поступающие в школу, могут одеваться и раздеваться самостоятельно, но у них не выработана правильная последовательность всех действий, что так важно для слепого ребенка. Необходимо, чтобы дети учились не только одеваться и раздеваться самостоятельно, но чтобы при этом они соблюдали один и тот же порядок действий, одну и ту же последовательность своих действий. Очень важно обратить внимание каждого ребенка на то, чтобы у каждой вещи было свое место.

Целесообразно при овладении навыками одевания и раздевания учить детей одновременно определению изнаночной и лицевой сторон одежды с тем, чтобы ребенок обязательно проверял, правильно ли он снял вещь, не вывернута ли она наизнанку. То же самое относится и к надеванию и сниманию обуви: детей необходимо одновременно учить определять, где правый, а где левый ботинок.

Определенную трудность для слепых детей представляет осваивание различных застежек, в том числе пуговиц, крючков, поясков, застежек типа «молния». Столь же трудно слепым детям научиться зашнуровывать ботинки и завязывать шнурки, концы платка. Эти навыки требуют развитой мелкой моторики рук, которая часто страдает у слепых детей. Ввиду этого рекомендуется использовать различные макеты шнуровки, застежек, на которых дети могут отрабатывать эти навыки.

При изучении темы «Одежда и обувь» дети не только знакомятся с видами одежды и обуви, их подбором, но также получают сведения о правилах бережного обращения с вещами, ухода за ними, чистки, сушки, проведения мелкого ремонта, хранения. Этот раздел темы включает в себя знакомство детей с видами тканей и материалов, из которых изготовлены различные виды одежды и обуви.

Дети с большим удовольствием учатся различать ткани и материалы, особенно когда занятие проходит в игровой форме, например, разыгрывается игра «Портной и сапожник». Такая игра может иметь свободный сюжет, либо строго заданный, который представляется детям в форме рассказа о работе портного и сапожника. Необходимым для игры является набор различных лоскутов и виды одежды, сшитой из этих материалов.

Усвоение правил хранения одежды, бережного обращения с нею лучше всего проводить на практических занятиях, на которых каждый ребенок непосредственно учится складывать вещи для хранения, чистить их, сушить. Одновременно следует познакомить детей с предметами ухода за одеждой и обувью. К ним относятся одежные щетки, сапожные щетки, обувные кремы. Дети непосредственно овладевают приемами чистки одежды от пыли, чистки обуви, нанесения крема на поверхность ботинок. Здесь, как и во всех случаях, когда дети овладевают какими-либо практическими навыками, необходима строгая последовательность действий. Различные виды мелкого ремонта одежды: пришивание пуговиц, зашивание распоротого шва, пришивание петель следует начинать в 3-м классе, когда дети овладели необходимыми навыками шитья на уроках по обслуживающему труду.

Для закрепления полученных знаний следует провести экскурсию в магазине по продаже одежды и обуви. В ходе экскурсии дети наглядно убедятся в разнообразии видов одежды и обуви, получают представление о том, где и как покупают одежду и обувь, узнают, сколько стоит одежда и обувь, в том числе и та, что надета на них.

Уход за одеждой включает в себя стирку и глажение. При изучении этих разделов темы дети узнают о правилах стирки хлопчатобумажного белья, сами учатся стирать мелкие вещи, сушить их, получают сведения о стиральных порошках, о гигиенических правилах обращения с ними.

Большой осторожности и тщательной подготовки требует знакомство детей с электрическим утюгом и овладение навыком глажения мелких вещей. В первую очередь следует научить детей соблюдать правила техники безопасности при обращении с электрическим утюгом. Необходимо научить детей таким приемам глажения, которые исключали бы неосторожное прикосновение к нагретой части утюга.

Тема «Питание» включает в себя следующие разделы: сведения об основных продуктах питания, их составе, определении их качества; правила хранения продуктов, выработка навыков определения различных видов продуктов; сведения о приготовлении пищи, о режиме питания; знакомство с различными кухонными принадлежностями, а также выработка элементарных навыков по обработке продуктов питания, по приготовлению простейших блюд; правила поведения за столом и навыки культуры еды.

Знакомство детей с основными видами продуктов целесообразно проводить отдельно по каждому виду продуктов, т.е. отдельно знакомить детей с молочными продуктами, отдельно с овощами, отдельно знакомить с крупами, с мясными продуктами, отдельно – с мучными. Слепые дети либо вообще не знакомы с этими основными видами продуктов, либо знания об этих продуктах не связаны у них с представлением о конкретной пище. Поэтому дети с большим удивлением узнают, что из молока готовится множество различных продуктов, что при приготовлении разных блюд используется различная обработка овощей, что каши можно варить из самых различных круп.

Непосредственное знакомство с различными видами продуктов активизирует работу сохранных анализаторов. Дети с увлечением учатся

различать разные виды круп, используя и осязание, и обоняние, и вкус. Для них интересно отличить один овощ от другого. Такие занятия лучше всего проводить в игровой форме, привлекая в игре те знания, которые дети получили дома, на уроках по ознакомлению с окружающим миром. Одновременно со знакомством с продуктами питания дети получают сведения о том, как следует хранить те или иные продукты, в каких условиях, какие продукты можно хранить долго, а какие быстро портятся, как отличить хорошие продукты от испорченных.

Большое удовольствие дети получают от занятий, на которых они самостоятельно учатся готовить элементарные блюда. Здесь дети получают сведения о приготовлении и первичной обработке продуктов питания, знакомятся с кухонным оборудованием. Одновременно дети усваивают и правила безопасного обращения с газовой и электрической плитой, учатся использовать различные кухонные принадлежности: овощечистку, овощерезку, мясорубку. Знакомясь с нормами закладки продуктов, дети активизируют знания, полученные ими на уроках математики о мерах веса, объема и др.

Важным разделом данной темы, который перекликается с темой «Культура поведения и общения», является раздел, посвященный усвоению детьми правил поведения за столом во время принятия пищи. В школе-интернате этому уделяется большое внимание с первых же дней поступления туда ребенка. Но во многих школах-интернатах для слепых детей основной упор делается на то, что ребенок может самостоятельно есть, не пачкая особенно сильно себя и вокруг себя. Достаточно того, что слепой ребенок может съесть суп, не пролив ничего мимо, и съесть второе, не сильно насорив на столе. Выработка навыка аккуратного приема пищи является очень важным достижением слепого ребенка и воспитательной работы, проводимой с ним.

Однако часто вне поля внимания остаются такие моменты, которые непосредственно относятся к культуре еды: умение есть жидкую пищу, не всасывая ее с ложки, жевать пищу с закрытым ртом, не набивать рот пищей. На эти моменты следует обратить внимание при проведении занятий по выработке навыков культуры еды.

Принятие пищи, как и множество других повседневных ситуаций, требует от ребенка овладения четким порядком действий, умения хорошо ориентироваться в малом пространстве обеденного стола, удерживать в памяти, где и какой предмет находится, умения обратиться к сидящим за столом за помощью, если такая потребуется. Кроме того, дети должны знать, как накрыть на стол, и уметь это делать. Необходимо также учить детей пользоваться ножом и вилкой, и знакомство с ними нужно начинать на занятиях по социально-бытовой ориентировке уже в начальных классах.

Как правило, всем детям доставляет великое удовольствие участвовать в сервировке стола, особенно если отмечается какой-либо праздник или чей-либо день рождения. Эти жизненные ситуации необходимо использовать при ознакомлении детей с правилами сервировки стола, с различной обеденной и чайной посудой. В свободной, непринужденной атмосфере дети с большей

легкостью овладевают такими трудными навыками, как раскладывание пищи по тарелкам, разливание чая.

Для закрепления знаний по теме «Питание» с детьми проводится экскурсия на кухню, в кладовую. В ходе экскурсии дети знакомятся с оборудованием кухни, с тем, как хранятся продукты, как происходит приготовление пищи.

Основным содержанием темы «Жилище» является знакомство детей с различными видами жилых помещений, подробное знакомство с различными помещениями школы, выработка навыков сухой и влажной уборки помещений, и соответственно, знакомство с различным оборудованием и средствами ухода за жилыми помещениями.

Знакомство с жилыми помещениями необходимо начать с того, чтобы дети постарались как можно подробнее описать свою собственную квартиру. Большую помощь при этом может оказать макет жилой комнаты с раздвижными стенами, с набором самой различной мебели. Одновременно при знакомстве с жилыми помещениями, при описании своей квартиры у детей будут активизироваться пространственные представления. Для многих детей такое задание окажется трудным, поэтому можно перейти к обследованию классной комнаты, а затем воспроизвести расстановку мебели в классной комнате на макете.

В 1-м классе следует особое внимание обратить на знакомство детей со спальными помещениями, с расстановкой в них мебели, и уделить время выработке навыков застилания кроватей. Для многих детей это оказывается очень трудным делом, и часто воспитатели долго бьются над тем, чтобы научить ребенка правильно застилать кровать. Как и в других случаях, необходимо определить строгую последовательность действий ребенка при застилании кровати и добиваться от детей усвоения этой последовательности.

Основным вопросом в теме «Жилище» в начальных классах является уборка помещения. При этом ребенок должен хорошо ориентироваться в помещении, соблюдать правильную последовательность действий, что требует от него собранности и организованности, умения спланировать свою деятельность.

Как правило, уборку помещения начинают с какого-либо угла комнаты и двигаются последовательно по периметру комнаты. Если это сухая уборка, заключающаяся лишь в протирании от пыли различных поверхностей и в расстановке вещей, то у слепого ребенка она не вызывает больших затруднений, но требует тем не менее помнить, что и как следует расставить, что следует протирать. Влажная уборка помещения спальни или классной комнаты, или спальни с мытьем стекол, подоконников, стен, пола вызывает значительные затруднения у детей, поэтому такую работу следует выполнять не одному ребенку, а бригаде из трех-четырех человек.

Заключая все вышесказанное, следует еще раз подчеркнуть, что на занятиях по социально-бытовой ориентировке обязательно следует отводить время для формирования у слепых учащихся четких знаний правил безопасной работы, умений пользоваться нагревательными приборами, электрическими и механическими бытовыми приборами, колющими и режущими предметами,

стеклянной посудой, кипятком и т.д. Все случаи нарушения правил безопасной работы необходимо разбирать с ребятами и не оставлять их без обсуждения.

Несколько слов о методах работы. Одним из часто применяемых методов на занятиях по социально-бытовой ориентировке является беседа. В зависимости от задач урока она может иметь различное назначение. Например, она может носить вводный характер. В этом случае педагог выясняет имеющиеся у учащихся знания и представления и сообщает им необходимые сведения. После такой беседы дети могут приступить к практическим занятиям или к сюжетно-ролевой игре и др. Беседа может заключать урок. Тогда в беседе педагог выясняет, что усвоено детьми, и закрепляет эти знания, повторяя их. То же назначение имеет беседа при переходе к следующим разделам, когда педагог проводит повторение пройденного прежде, чем перейти к знакомству с новым материалом. Отсюда видно, что беседа на занятиях по социально-бытовой ориентировке всегда является вспомогательным методом и никогда не занимает весь урок, а применяется в сочетании с другими методами. Содержание беседы определяется программным материалом и теми требованиями, которые формируются в конце каждого года обучения к знаниям и умениям учащихся.

Одним из ведущих методов проведения занятий по социально-бытовой ориентировке является игровой метод. Его конкретное воплощение может быть самым различным – это может быть сюжетно-ролевая игра с четко фиксированным сюжетом, с определенным набором ролей и фиксированных за ними функций, со строгим набором игрового материала, это может быть сюжетная игра со свободным сюжетом без строгой регламентации его разворачивания, без четкого набора ролей.

Игровой метод ведения занятия может воплощаться и в проведении игры-инсценировки, когда дети заучивают свои роли и выполняют строго предписанные действия. Но может быть игра в виде соревнования между отдельными детьми или между группами детей. Выбор конкретной формы проведения занятия определяется темой и ее соответствующим разделом, умением детей, сформированностью у них навыков игровой деятельности. Беда многих слепых детей заключается в том, что они не умеют играть, и их этому никто не учил. Поэтому в курсе социально-бытовой ориентировки играм отводится значительное место. Вместе с тем проведение той или иной игры на занятии требует от педагога очень четкой организации ее. Он должен все продумать, весь ход игры, способы ее поддержания, если она начнет затухать, сделать опору на наиболее подготовленных детей. Очень важно, чтобы не только игровой материал становился содержанием усвоения, но и сама игровая деятельность для очень многих детей также должна стать содержанием усвоения.

Игры могут занимать часть урока или весь урок. Иногда целесообразно сдвоить урок, если в игровой форме проводится итоговое занятие, закрепляющее полученные детьми умения и навыки.

Обучение социально-бытовой ориентировке невозможно без проведения экскурсий. Экскурсии проводятся с различными целями в зависимости от того,

какой раздел программы изучается. Они могут быть вводными, текущими и итоговыми.

Вводные экскурсии организуются в начале темы, предшествуют изучению нового материала. Их цель – проведение наблюдений и общее ознакомление с объектами, их назначением. Например, тему «Транспорт» целесообразно начать с ознакомительной экскурсии, во время которой учащиеся познакомятся с городским транспортом, совершат поездку на автобусе или трамвае, постараются на слух определить виды транспорта.

Текущие экскурсии проводятся в ходе изучения темы и служат для конкретизации и закрепления отдельных вопросов. Так, при изучении темы «Связь» проводится экскурсия на почту для ознакомления детей с работой почты, с видами почтовых отправок. Итоговые экскурсии организуются для завершения работы над темой, например, экскурсия в магазин «Одежда».

Любая экскурсия не является самоцелью, проводится в сочетании с другими формами работы.

Любая экскурсия требует самой тщательной подготовки. Необходимо четко определить цель и задачи экскурсии. Заранее посетить тот объект, на который организуется экскурсия, познакомиться с ним. Необходимо договориться с работниками данного предприятия или службы быта, на которые организуется экскурсия, о необходимой помощи с их стороны.

С детьми следует провести вводную беседу, дать четкую инструкцию о порядке следования и правилах поведения во время экскурсии. Во время экскурсии необходимо максимально активизировать внимание детей, организовать их наблюдение.

Для прочного закрепления пройденного материала следует время от времени организовывать повторение знаний. Материал для повторения должен быть связан с изучаемой темой. Так, во время подготовки и проведения экскурсии повторить правила поведения в общественных местах, предложить детям самим выбрать маршрут.

На занятиях по социально-бытовой ориентировке следует уделять внимание развитию устной и письменной речи, практическому применению навыков, полученных на уроках русского языка. Необходимо следить за правильностью речи детей, ее полнотой и последовательностью, умением правильно и логически рассуждать. Необходимо развивать в детях умение спрашивать, правильно ставя вопросы, давать четкие развернутые ответы.

Целый ряд тем по социально-бытовой ориентировке в той или иной мере находит отражение в содержании общеобразовательных предметов. Педагогу необходимо хорошо знать содержание программы этих предметов и использовать в своей работе межпредметные связи. Так, тема «Семья» отражена в программе по ознакомлению с окружающим миром, там же нашли свое отражение некоторые разделы темы «Жилище», «Питание», «Транспорт». В программе по математике представлены такие разделы, как «Деньги», «Меры веса», «Меры объема». Изучение этих же разделов проводится и на занятиях по социально-бытовой ориентировке. На занятиях по обслуживающему труду дети

овладевают целым рядом навыков, которые затем с успехом применяют на занятиях по социально-бытовой ориентировке.

Социально-бытовая ориентировка должна найти свое логическое продолжение в системе внеклассной работы. Только совместная работа педагога, ведущего занятия по социально-бытовой ориентировке, и воспитателя может дать желаемые результаты. Программа по социально-бытовой ориентировке является подспорьем в работе воспитателя. В ней он может отбирать материал для проведения воспитательной работы. В то же время работа воспитателя отнюдь не должна повторять то, что делается на занятиях по социально-бытовой ориентировке. Воспитатель только закрепляет полученные на занятиях знания и умения в своей практической работе, формирует у учащихся твердые знания. Так, при изучении темы «Жилище» дети в разные годы обучения учатся на занятиях по социально-бытовой ориентировке правилам уборки жилого помещения. Воспитатель же, организуя деятельность детей по самообслуживанию, повторяет с детьми эти правила и следит за тем, как дети их соблюдают при уборке спальни.

Таким образом, педагог по социально-бытовой ориентировке и воспитатель поддерживают самую тесную связь, которая может выражаться в том, что воспитатель участвует в организации и проведении некоторых экскурсий. В свою очередь педагог помогает им в организации и сам принимает активное участие в ряде внеклассных мероприятий.

Вопросы и задания:

- 1. На что направлены специальные коррекционные занятия по СБО?**
- 2. Основные методы и формы СБО.**
- 3. Составить тематический план на тему «Личная гигиена».**
- 4. Как следует проводить знакомство детей с основными видами продуктов?**
- 5. Как следует планировать организацию экскурсий?**
- 6. С чего нужно начинать организацию работы по социально-бытовой ориентировке?**

2.18. Средства обучения слепых и слабовидящих

Для учащихся школ для детей с нарушениями зрения выпускается весьма разнообразная литература, издаваемая по системе Брайля. Это учебники, учебные пособия, социально-экономическая, политическая, художественная, научно-популярная, музыкальная литература. Все выпускаемые учебники по Брайлю иллюстрируются рельефными рисунками, чертежами, схемами. Для слепых, имеющих остаточное зрение, выпускаются пособия, сочетающие рельефную и цветную печать.

В школах для детей с нарушениями зрения широко используются специальные учебники с укрупненным шрифтом и адаптированными цветными иллюстрациями.

Для подбора, построения и реконструкции изображений для слепых и слабовидящих разработаны специальные методики, учитывающие зрительные и осязательные возможности детей.

В основе разработки тифлотехнических средств компенсации нарушенных функций зрительного анализатора лежит преобразование (перекодирование) визуальной информации в сигналы, доступные для восприятия посредством слуха и осязания (сохранными анализаторами).

К оптическим средствам коррекции относятся различного рода лупы (ручные, опорные, стационарные), очки (микроскопические, телескопические, гиперокулярные), монокуляры и бинокюляры, проекционные увеличивающие аппараты (эпи- и диапроекторы). Все эти средства могут быть использованы для зрительных работ на близком или далеком расстоянии.

В случаях, когда зрение ухудшается в условиях повышенной освещенности, используются светотехнические средства в виде светозащитных корригирующих линз из цветного стекла или бесцветного стекла с покрытием.

Для незрячих разработаны различные по сложности технические устройства и приспособления: простые приспособления для вдевания нитки в иголку, трости для обеспечения возможности самостоятельного передвижения, грифели и приборы для ручного письма по системе Л. Брайля. Разработаны специальные пишущие машинки для незрячих программистов электронно-вычислительных машин. Имеются специальные приборы для рельефного черчения и рисования.

Выпускаются «говорящие» книги, представляющие собой тиражированные на грампластинках, магнитных носителях записи книг, а также специальные устройства для их прослушивания.

В целях улучшения физической подготовки слепых и слабовидящих и развития их двигательной активности используются специальные виды тренажеров, звуковые мишени, звучащие мячи и т.п.

К тифлотехническим средствам относятся: трость тактильная (белого цвета), специальные устройства для чтения «говорящей книги», для оптической коррекции слабовидения, медицинские термометры и тонометры с речевым выходом; собаки-проводники с комплектом снаряжения.

Трость тактильная (белого цвета) разных размеров (от 700 до 1200 мм), пластиковая, металлическая, складная, телескопическая (выдвижная).

Назначаются инвалидам по зрению, детям-инвалидам по зрению (младшего школьного, школьного и подросткового возрастов) с абсолютной и практической слепотой (острота зрения 0-0,05 или/и концентрическим сужением поля зрения до 100).

Требуются для полной или частичной компенсации ограничений способности к передвижению, общению, самообслуживанию, ориентации. Опосредованно, благодаря этому, способствует возможности трудовой деятельности и обучения.

Специальные устройства для чтения «говорящей книги» – предназначены для компенсации ограничений способности к обучению, общению, трудовой деятельности, особенно лиц, занятых в профессиях интеллектуального труда, овладению навыками самообслуживания.

К ним относятся:

- Тифломагнитолы различных типов и фирм производителей;

- Тифлоплееры различных типов и фирм производителей;
- Другие специальные устройства для чтения «говорящей книги».

Требуются инвалидам по зрению, детям-инвалидам, слепым и слабовидящим (при остроте зрения – 0- 0,1).

Оптические средства для коррекции слабовидения – способствуют частичной компенсации ограничений к обучению, трудовой деятельности, самообслуживанию, ориентации. Особенно важное значение имеют для трудовой деятельности лиц, занятых в сфере интеллектуального труда, а также для получения общего и профессионального образования.

Выбор устройства осуществляется индивидуально в зависимости от характера патологии органа зрения, анатомо-оптических характеристик и других офтальмологических параметров.

Лупы ручные, опорные, накладные, фиксируемые на очках, разной кратности и конструкций (без освещения, с подсветкой).

Лупы назначаются инвалидам с ограничением способности к общению, обучению, трудовой деятельности при наличии заболеваний, последствий травм органа зрения, приведших к практической слепоте или слабовидению (острота зрения 0,01-0,1).

Очки: очки со светофильтрами, сфероцилиндрические очки (для дали или близи), сферопризматические очки-гиперокуляры бинокулярного применения, гиперокуляры монокулярного применения. Назначаются при остроте зрения 0,01-0,1.

Видеосистема с увеличением изображения, телевизионное увеличивающее устройство (стационарное) – предназначено для чтения плоскочечатного текста на экране монитора в увеличенном виде. Назначаются инвалидам по зрению с остротой зрения 0,01-0,1.

Электронный ручной видеоувеличитель с увеличением от 10 до 50 крат – формирует на экране телевизора увеличенное изображение текста. Работает в режиме «позитив-негатив». Не требует специальной фокусировки. Назначаются инвалидам по зрению и детям-инвалидам с остротой зрения 0,01-0,1.

Медицинские тонометры с речевым выходом обеспечивают контроль за состоянием артериального давления, самостоятельную оценку эффективности лечения и приема лекарственных препаратов как элементов самообслуживания.

Назначаются инвалидам по зрению I группы (слепые – острота зрения 0-0,05), страдающие артериальной гипертонией.

Медицинские тонометры с речевым выходом частично способствуют компенсации ограничений к самообслуживанию, возможности контроля за состоянием своего здоровья и своевременного применения адекватных мер по его улучшению при наличии заболевания.

Медицинские термометры с речевым выходом предназначены для контроля температуры тела и назначаются инвалидам по зрению слепым (острота зрения – 0-0,05).

Собаки-проводники с комплектом снаряжения показаны для инвалидов I группы по зрению (острота зрения единственного или лучше видящего глаза 0-0,05 и/или концентрическое сужение поля зрения до 10° и менее градусов), в возрасте 18 лет и старше при отсутствии стойких выраженных нарушений

статодинамических функций, выраженных нарушений центральной нервной системы, дыхательной, сердечно-сосудистой, эндокринной систем, расстройств психических функций, тугоухости III-IV степени (затрудняющих контакт с собакой-проводником).

Вопросы и задания:

- 1. По какой системе выпускается разнообразная литература, для учащихся школ для детей с нарушениями зрения?**
- 2. Перечислите виды наглядности, используемой в обучении детей с глубоким нарушением зрения.**
- 3. Перечислите основные требования к наглядным материалам, используемым в обучении детей с нарушением зрения.**
- 4. Что относят к тифлотехническим средствам?**
- 5. Кому назначают тактильную трость?**
- 6. Для чего предназначены специальные устройства для чтения «говорящие книги»?**
- 7. Что относится к специальным устройствам для чтения «говорящие книги»?**
- 8. Оптические средства для коррекции слабовидения.**
- 9. Каких видов бывают очки для слабовидящих?**
- 10. Для какой группы инвалидов показаны собаки-проводники с комплектом снаряжения?**

2.19. Лечебно-профилактическая, санитарно-гигиеническая и восстановительная работа

Составной частью деятельности школ является организация лечебно-профилактической, санитарно-гигиенической и восстановительной работы, которая осуществляется врачами-специалистами (окулистом, педиатром, психоневрологом) и средним медицинским персоналом. Лечебно-консультативная помощь врачей других специальностей при наличии показаний оказывается поликлиникой, в районе деятельности которой находится школа. Вся лечебная работа в школе направлена на максимальное восстановление, улучшение и охрану зрения учащихся. С этой целью проводятся следующие мероприятия:

- консервативное лечение глазных заболеваний (медикаментозная терапия, оксигенотерапия, физиотерапия и др.);
- своевременное направление учащихся, нуждающихся в хирургическом лечении, в глазной стационар;
- активное плеоптическое и плеоптоортоптическое лечение;
- назначение очковой коррекции;
- создание офтальмогигиенических условий в процессе обучения.

При проведении лечебно-восстановительной работы в зависимости от показаний ведется консультирование учащихся. Для получения консультативной помощи и методического руководства школа закрепляется за

соответствующим специализированным учреждением, оказывающим офтальмологическую помощь.

Вопросы и задания:

- 1. Какие мероприятия проводятся в школе для улучшения зрения учащихся?**
- 2. Какими врачами-специалистами осуществляется организация лечебно-профилактической работы?**
- 3. На что направлена лечебная работа с детьми с нарушениями зрения?**

Литература

1. Аксенова, Л.И., Архипов, Б.А., Белякова, Л.И. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2002. – 400 с.
2. Аникеева, Н.П. Дети с нарушением зрения, проблемы и развитие в ДОУ / Н.П. Аникеева. – М.: Логос, 2013. – С. 87-96.
3. Бочкарев, Е.К. Особенности развития детей с нарушением зрения / Е.К. Бочкарев. – СПб.: Питер, 2015. – 209 с.
4. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии, 2-е изд., испр. и доп. / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
5. Волкова, Л.С. Коррекционно-логопедическая работа по развитию речи слепых и слабовидящих детей / Л.С. Волкова // Дефектология. – 1982. – № 5. – С. 64-68.
6. Волкова, Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения / Л.С. Волкова: автореф. диссертации на соискание уч. степ. доктора педагогических наук: 13.00.03 [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/4/0458/4_0458-16.shtml
7. Воспитание детей дошкольного возраста с нарушением зрения / Под ред. Н.Н. Поддъякова, Ф.А. Сохина. – М.: Логос, 2012. – 123 с.
8. Воспитание и обучение слепого дошкольника / Под ред. Л.И. Солнцевой. – М.: Просвещение, 1967. – 175 с.
9. Гордин, В.П. Современные проблемы детей с нарушением зрения / В.П. Гордин // Российские дети сегодня. – 2014. – № 17. – С.101-119.
10. Григорьева Г.В. Развитие ведущей формы общения у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста // Дефектология. – 2001. – №2. – С. 76-80.
11. Денискина, В.З. Взаимосвязь дошкольного и начального образования детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 5. – С. 20–28.
12. Денискина, В.З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Школьный вестник. – 2007. – № 8. – С. 1–13.
13. Ермаков, В.Н., Якунин, Г.А. Развитие, обучение, воспитание детей с нарушением зрения / В.Н. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Речь, 2000. – 230 с.
14. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высш. учеб.

заведений / В.П. Ярмаков, Г.А. Якунин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

15. Жихарев, А.М. Воспитательная работа в школе-интернате для слепых детей / А.М. Жихарев. – М.: Просвещение, 1984. – 126 с.

16. Зорина, С.С. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения / С.С. Зорина. // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 23-28.

17. Касаткин, Л.Ф. Организация и содержание индивидуальных и групповых занятия / Л.Ф. Касаткин // Коррекция недостатков физического развития и ориентировки в пространстве слепых детей. – М.: Просвещение, 1980. – 12 с.

18. Корнилова, И.Г. Развитие коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста в креативной игре-драматизации / И.Г. Корнилова. – М.: ЭКО, 2014. – 193 с.

19. Левина, Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей / Р.Е. Левина // Дефектология. – 1975. – № 2. – С. 12-15

20. Литвак, А.Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих: учебное пособие для дефектологических факультетов / А.Г. Литвак. – Ленинград: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1972. – 224 с.

21. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: уч. пособие / А.Г. Литвак. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.

22. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0049/2-0049-506.shtml>

23. Лысова, А.А. Методика развития пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие / А.А. Лысова. – Челябинск: ООО «РЕКПОЛ», 2011. – 29 с.

24. Ляхина, Т.Н. Особенности логопедической работы с детьми, имеющим нарушения зрения / Т.Н. Ляхина: ст. в сб. «Проблемы реализации модели инклюзивного образования». – Орехово-Зуево, 2013. – С.178-185.

25. Макарова, Л.Н. Организация и содержание коррекционно-логопедической работы с детьми с ОНР / Л.Н. Макарова, В.И. Шевченко // Дошкольное образование. – 2017. – С.113 — 117.

26. Медова, Л.А. Логопедическая работа с детьми, имеющими глубокие нарушения зрения / Л.А. Медова: методическое пособие; Том. обл. универ. науч. б-ка им. А.С. Пушкина, Центр библиотечного обслуживания людей с ограничениями жизнедеятельности; ОГБУЗ «Центр медицинской профилактики»; отв. за выпуск А.А. Коваленко. – Томск, 2015. – 40 с.

27. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением. Методическое пособие / под ред. проф. Л.М. Шипициной. – СПб.: Образование, 2005. – 58 с.

28. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2002. – 480 с.

29. Петров, Ю.И. Организация и методика обучения слепых ориентировке в пространстве / Ю.И. Петров. – М.: ВОС, 1988. – 80 с.

30. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 2014. – 254 с.
31. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина. – М.: Академия, 2008. – 100 с.
32. Подколзина, Е.Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2011. – №2. – С. 84-88.
33. Подколзина, Е.Н. О семейном воспитании дошкольника с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина // Физическое воспитание. – 2001. – № 2. – С. 13-18
34. Солнцева, Л.И. Пространственная ориентировка слепых и слабовидящих // Л.И. Солнцева Тифлопсихология детства. – М., 2000. – С. 153-162.
35. Солнцева, Л.И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения / Л.И. Солнцева. – М., 1999. – 105 с.
36. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: «Полиграф сервис», 2000. – с. 126.
37. Солнцева, Л.И., Семенов, Л.А. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности / Л.И. Солнцева, Л.А. Семенов. – М.: ВОС, 1989. – 80с.
38. Терентьева, В.И. Социально-психологические особенности детей с нарушениями речи 6-7 лет / В.И. Терентьева // Дефектология. – 2000. – №4. – С. 74-78.
39. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебное пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: ГНОМид, 2008. – 28 с.
40. Фильчикова, Л.И. Нарушения зрения у детей раннего возраста: Диагностика и коррекция / Л.И. Фильчикова, М.Э. Вернадская, О.В. Парамей. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 176 с.
41. Фонарев, А.М. Развитие ориентировочных реакций у дошкольников с нарушением зрения / А.М. Фонарев. – М.: Инфра–М, 2012. – 87 с.

**Вопросы к экзамену по дисциплине
«Психология лиц с нарушениями зрения»**

1. Что является объектом и предметом тифлопсихологии? (раскрыть)
2. Назовите и опишите разновидности зрительных нарушений, виды нарушений в зависимости от остроты зрения.
3. Какое влияние оказывает временной фактор на становление психики лиц с нарушением зрения?
4. Назовите причины нарушений зрения.
5. Опишите онтогенез развития зрительного анализатора у детей до 2 лет с выделением сенситивного периода для развития зрения.
6. С какими трудностями в развитии речи, двигательной активности и навыков самообслуживания сталкиваются дети, имеющие нарушения зрения?
7. История развития тифлопсихологии как науки.
8. Задачи тифлопсихологии (теоретические и практические задачи с указанием наличия взаимосвязи между ними, выделить основную задачу).
9. Что является фундаментальной основой междисциплинарных связей тифлопсихологии с другими науками? (раскрыть и саму междисциплинарную связь)
10. Каковы особенности внимания при слепоте и слабовидении?
11. Каковы особенности речи у детей данной категории и в чем заключается ее роль в компенсации слепоты и слабовидения?
12. Особенности восприятия детей с нарушениями зрения?
13. При каких условиях возможна компенсация зрения?
14. В следствии чего замедляется процесс познания действительности у слепых?
15. Каково влияние нарушения зрения на развитие сенсорной сферы слепых и слабовидящих?
16. Расскажите о роли ощущений в процессе выполнения деятельности частичнозрячими и слабовидящими.
17. К чему приводят серьезные нарушения или полная утрата зрительного анализатора?
18. Особенности слуховых ощущений у слепых и с чем это связано?
19. Какие виды слуховых ощущений выделяют психологи и в чем их особенность?
20. Как у слепых происходит изменение тактильной чувствительности?
21. Кожное «зрение» и как оно развивается?
22. Кинестезические ощущения и как формируются у слепых?
23. Где и как используются мышечно-суставные ощущения?
24. В каких видах деятельности слабовидящие пользуются вибрационными ощущениями?
25. Особенности представлений у детей с нарушениями зрения.
26. Выделите основные требования к коррекционно-педагогической работе по формированию представлений у детей с нарушением зрения.
27. Условия, необходимые для успешного формирования представлений слепых детей?
28. Какие особенности в формировании и развитии представлений объектов окружающей действительности у незрячих, слабовидящих и поздноослепших?

29. Трудности пространственной ориентировки при слепоте и слабовидении и их причины.
30. Роль сохранных органов чувств в ориентировке детей с нарушениями зрения.
31. Виды и типы памяти, формирующиеся при нарушениях зрения.
32. Специфические особенности процессов памяти у слепых и слабовидящих.
33. Трудности в процессе мыслительных операций у слепых и слабовидящих.
34. Мыслительная деятельность детей с нарушениями зрения.
35. Особенности формирования и развития наглядно-образного мышления у детей с нарушением зрения.
36. Своеобразие в формировании и развитии понятийного мышления незрячих и слабовидящих.
37. Компенсаторная роль мышления при сужении сенсорной сферы.
38. Особенности развития воображения у детей с нарушениями зрения.
39. Способы развития воображения ребенка с нарушением зрения.
40. Компенсаторная роль воображения.
41. Влияние слепоты и слабовидения на формирование и развитие эмоционально-волевой сферы.
42. Особенности эмоций и чувств у детей с нарушением зрения.
43. Особенности домашнего воспитания ребенка с нарушениями зрения.

Вопросы к экзамену по дисциплине

«Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения»

1. Особенности домашнего воспитания ребенка с нарушениями зрения.
2. Цель дошкольных учреждений для детей с нарушениями зрения.
3. Направленность педагогической работы с детьми с нарушениями зрения.
4. Раскройте процесс формирования представлений на основе чувственного познания.
5. Взаимосвязь коррекционно-педагогической и лечебно-восстановительной работы в ДОУ.
6. Роль педагога в преодолении трудностей общения детей с нарушением зрения с окружающим миром.
7. Значение наглядности в обучении дошкольников с различными нарушениями зрения.
8. Раскройте суть речи как компенсаторного средства.
9. Составить игровые задания на коррекцию и развитие логического мышления.
10. Формирование логического мышления (операция сравнения) у детей с нарушением зрения.
11. Формирование обобщенного образа у детей с нарушениями зрения.
12. Формирование межпредметных связей у детей с нарушениями зрения.
13. Особенности продуктивной деятельности и ее формирование у детей с нарушениями зрения.
14. Обучение лепке детей с нарушениями зрения.
15. Обучение аппликации детей с нарушениями зрения.
16. Обучение изобразительной деятельности детей с нарушениями зрения.
17. Раскрыть специфику занятий педагога с детьми с нарушениями зрения по продуктивной деятельности.

18. Приведите примеры дидактических игр и упражнений, способствующих формированию навыков тактильного обследования предметов и явлений окружающей действительности.
19. Опишите алгоритм изучения предмета; алгоритм изучения внешнего вида животных; алгоритм изучения внешнего вида растений.
20. В рамках каких школьных предметов может осуществляться развитие осязания? Обоснуйте свою точку зрения.
21. Осязательное обследование предметов детьми с нарушениями зрения.
22. Подготовьте консультацию для воспитателей на тему: «Привитие культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания».
23. Подготовьте консультацию для родителей на тему: «Привитие культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания».
24. Особенности ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения.
25. Приведите примеры защитных техник. Представьте, что вы на прогулке со слабовидящим ребенком, как вы будете себя вести. Как вы будете объяснять, то что вас окружает вокруг.
26. Общие требования к проведению игры с детьми с нарушениями зрения.
27. Приведите примеры игр, которые должны соответствовать различному возрастному уровню. (От рождения до 3 месяцев; от 3 до 6 месяцев; от 6 месяцев до 1 года; от 1 года до 1,5 лет; от 1,5 года до 2х лет).
28. Какие виды ВПФ развиваются в процессе игры?
29. Какие игрушки необходимо иметь для слепых и имеющих остаточное зрение детей разных возрастных групп?
30. Операция счета у детей с нарушениями зрения.
31. В чем проявляется специфика работы школ для слепых и слабовидящих?
32. Могут ли дети с нарушением зрения обучаться в массовой общеобразовательной школе? Какими должны быть условия в общеобразовательной школе?
33. Основные направления коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями зрения.
34. Специфика занятий по музыке для детей с нарушениями зрения.
35. Упражнения по ритмике и их роль в компенсации.
36. Какие разделы включает в себя программа по ритмике для слепых и слабовидящих детей?
37. Занятия ЛФК со слепыми школьниками (задачи, структура урока, распределение детей по группам).
38. Опишите специфику развития речи и ее уровни у детей с нарушением зрения
39. Опишите специфику логопедической работы с детьми с разным уровнем сформированности речи.
40. Подберите ряд методик для обследования ребенка 7 лет с нарушением зрения.
41. Создайте картотеку упражнений артикуляционной гимнастики для детей с нарушениями зрения.
42. Тифлотехника (функции, задачи, виды и формы средств).
43. Трудовое обучение в специальной школе для детей с нарушениями зрения.