

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Коррекционная работа специального психолога по преодолению
нарушений ориентировки в окружающей среде детей старшего
дошкольного возраста с нарушениями зрения**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О. В. Алмазова

дата подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., доцент О. Г. Нугаева

подпись

Исполнитель:
Балакина Анна Витальевна,
обучающийся БС-41 группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
О. В. Алмазова,
к.п.н., профессор, Зав. кафедрой
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

Екатеринбург 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОРИЕНТИРОВКИ В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	7
1.1. Определение особенностей и механизмов формирования навыков ориентировки у детей старшего дошкольного возраста	7
1.2. Психологическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	20
1.3. Особенности формирования навыков ориентировки в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	26
ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ НАВЫКОВ ОРИЕНТИРОВКИ В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	33
2.1. Особенности диагностики нарушений навыков ориентировки в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	33
2.2. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых	48
2.3. Проведение констатирующего этапа эксперимента и анализ его результатов.....	52
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ОРИЕНТИРОВКИ В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО	

ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	60
3.1. Методы и формы коррекционной работы по преодолению нарушений навыков ориентировки в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	60
3.2. Составление коррекционной программы по результатам констатирующего этапа эксперимента.....	65
3.3. Апробация коррекционной программы в экспериментальных условиях и методические указания педагогам и родителям для дальнейшего внедрения программы в практическую деятельность.....	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	75
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	76

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования выпускной квалификационной работы подтверждается ключевой задачей деятельности специальных психологов, работающих с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, является формирование правильного отношения к себе и своим особенностям в процессе овладения навыками ориентировки в окружающей среде. От того, насколько ребенок самостоятелен в различных видах своей деятельности, во многом зависит его положение в детском саду, в школе, в семье, отношения со сверстниками зрячими и незрячими и со взрослыми.

Ученые считают накопление чувственных знаний о предметах окружающего мира первой и важнейшей предпосылкой для образования и развития восприятия окружающей среды и основой ориентировки в ней у детей старшего дошкольного возраста. Суть ориентации в окружающей среде, по мнению В. А. Кручинина, заключается в реализации взаимосвязанных факторов, наиболее важными из которых являются: определение формы и величины предметов; определение своего местоположения по отношению к другим предметам или сторонам горизонта; определение положения или перемещения предметов по отношению друг к другу и так далее.

В старшем дошкольном возрасте развитие ребенка является специфическим, в данный период формируется динамика становления личности и психического развития, активно начинают выступать в качестве способов умственной деятельности мыслительные операции. В этом возрасте к ребенку уже предъявляется система внешне нормированных требований, как к социальному индивиду. Зрительная функция занимает ключевое место в развитии детей. Нарушение зрения, врожденное или возникшее рано, может самым серьезным образом повлиять на общую динамику становления личности ребенка, на ее интеграцию в современный мир.

Грамотная и своевременная помощь детям старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в поддержании полноценной связи между ними и окружающей средой является главной целью деятельности специального психолога.

Цель исследования – выявление нарушений ориентировки в окружающей среде детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения для составления программы коррекционной работы специального психолога по данному направлению деятельности.

Задачи исследования:

1) Подбор и анализ источников психолого- педагогической литературы по проблеме ориентировки в пространстве детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

2) Планирование, организация, проведение, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента.

3) Составление программы коррекционной работы по преодолению нарушений ориентировки в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и ее апробация.

4) Составление методических рекомендаций педагогам по дальнейшей апробации представленной программы.

Объект исследования- нарушения ориентировки в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования- процесс составления программы коррекционной работы специального психолога по преодолению нарушений ориентировки в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Гипотеза исследования- преодоление нарушений ориентировки в окружающей среде детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения будет более эффективным, если наряду со всеми мероприятиями образовательной организации в работе специального психолога будет реализована дополнительная коррекционная программа по этому направлению деятельности.

Методологической основой работы явились системно- деятельностный подход к изучению психических явлений в разработке Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева; системно- структурный подход к развитию личности Б. Г. Ананьева, Б. В. Ломова, А. А. Бодалева; концепция генезиса общения М. И. Лисиной.

Базой исследования выступило Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение - детский сад компенсирующего вида № 569 г. Екатеринбурга, в исследовании непосредственно принимали участие 7 детей старшей группы №11 со зрительными патологиями, включающими разнообразные состояния.

Структура работы: работа состоит из введения, одной главы - теоретической части, двух глав - практической части, заключения, списка использованной литературы и приложения.

В состав *приложения* вошли следующие материалы:

- стимульные материалы, использованные при проведении диагностических процедур констатирующего этапа эксперимента;
- конспекты коррекционных занятий, проведенных при апробации программы;
- рецензия от заведующего детским садом, где проводилась экспериментальная работа;
- сертификаты и грамоты, полученные за участие в различных научных мероприятиях, оттиски собственных статей, опубликованных в научных сборниках.

Общий объем работы 80 страниц машинописного текста. В работе выполнено 7 таблиц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОРИЕНТИРОВКИ В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

1.1. Определение особенностей и механизмов формирования навыков ориентировки у детей старшего дошкольного возраста

Ориентировка в окружающей среде имеет важное значение для полноценной деятельности человека, охватывая разные аспекты его жизнедеятельности. Под *окружающей средой* обычно понимают совокупность окружающих человека или другой живой организм физических, биологических, географических, культурных, социальных, и политических факторов, которая определяет форму и характер его

существования. У ребенка старшего дошкольного возраста развитие способности к ориентировке в окружающем его пространстве, среде является залогом его гармоничного развития. Исследователи (Б. Г. Ананьев, М. В. Вовчик- Блакитная, А. А. Люблинская, Т. А. Мусейибова, Ф. Н. Шемякин и др.), изучавшие представления пространства и ориентировку в окружающей среде, выявили, что их несформированность к концу дошкольного возраста является главной причиной, вызывающей трудности у детей при овладении школьными навыками. Исходя из вышесказанного важной задачей дошкольного воспитания, как необходимого элемента подготовки ребенка к школе, представляется развитие у дошкольников адекватных способов восприятия окружающей среды, полноценных пространственных представлений и прочных навыков ориентировки в окружающей среде. При этом одним из основных направлений решения этой задачи должно быть формирование у детей старшего дошкольного возраста навыков ориентировки в пространстве микроплоскости (ориентировка в пространстве страницы учебника, тетради, в пространстве парты и т. п.), а также формирования навыков социально-бытовой ориентировки. Если в дальнейшей учебе необходимы прежде всего навыки ориентировки в пространстве микроплоскости, то для самооценки ребенка, которая является решающим шагом на пути к его независимости, важно овладение им навыками самообслуживания (умение одеваться и раздеваться, ухаживать за собой, пользоваться туалетом, купаться, умываться, самостоятельно принимать пищу, и т. п.).

Суть ориентации в окружающей среде, по мнению В. А. Кручинина, заключается в реализации взаимосвязанных факторов, наиболее важными из которых являются: определение формы и величины предметов; определение своего местоположения по отношению к другим объектам или сторонам

Света; определение положения или перемещения предметов по отношению друг к другу; использование каких-либо ориентиров или систем отсчета; получение информации об окружающей действительности с помощью различных органов чувств.

Принципиальное и важное значение при изучении развития теории восприятия окружающей среды и пространственной ориентировки имеют работы таких исследователей, как Б. Г. Ананьев, Э. Ш. Айрапетьянц, О. Н. Галкина, Т. А. Мусейибова, А. А. Люблинская, Е. Ф. Рыбалко, Н. Ф. Шемякин, И. С. Якиманская и др. В работах данных авторов сформулированы главные тезисы, раскрывающие основы происхождения логических и чувственных знаний человека о пространстве.

По мнению ученых главным следствием развития восприятия окружающей среды являются накопленные детьми дошкольного возраста чувственные знания об окружающих их объектах. Также накопление сенсорных знаний становится фундаментом для освоения детьми старшего дошкольного возраста навыков ориентировки в пространстве.

Вместе с получением жизненного опыта у ребенка старшего дошкольного возраста расширяется сенсорное познание и знания о предметах окружающей среды. Взаимодействуя с предметами, ребенок дошкольного возраста с каждым разом начинает все более точно воспринимать и анализировать их цвет, величину, форму, вес, свойства поверхности, температуру, и так далее, в значительной степени развиваются навыки по определению направления в окружающем пространстве, взаимного положения объектов, последовательности событий и явлений и разделяющих их промежутках времени. Уровень овладения пространственными представлениями играют главную роль в характеристике общего развития ребенка и его готовности к школьному обучению, а недоразвитие

пространственных представлений вызывает затруднения при овладении навыками чтения, письма, счета [1].

Процесс отражения окружающей среды и ориентировки в ней у детей дошкольного возраста происходит от нерасчлененного (диффузного) восприятия, выделением отдельных объектов вне пространственных связей к постепенному вычленению, а затем и интегрированию, сближению рядом находящихся, и далее целостному дискретно - непрерывному пониманию целостности пространства [1].

В своем исследовании возрастных особенностей восприятия пространства А. А. Люблинская (1956), выделила три категории знания о нем, которые усваивает ребенок: 1) определение направлений; 2) отражение пространственных отношений; 3) понимание удаленности предмета и его местоположения [27]. При этом она охарактеризовала развития восприятия пространства процессом активного практического взаимодействия ребенка с окружающей средой [27]. От того, насколько точно воспринимает ребенок окружающую среду, как он в ней действует, зависит адекватность и точность его представлений об этом мире [27]. Постепенно овладеть словом позволяют накопление эмпирического опыта по освоению окружающей среды, также слово обобщает и описывает данный опыт, накапливающийся у ребенка старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности (подвижные и сенсорные игры, изобразительная деятельность, наблюдения в процессе деятельности и так далее). По мере накопления опыта слово начинает играть все большую роль и становится движущей силой в формировании системного механизма восприятия пространства .

Ориентировка в окружающей среде требует умения ребенка старшего дошкольного возраста пользоваться какой-либо системой отсчета. В период младшего дошкольного возраста ребенок ориентируется в окружающей его

среде на основе так называемой чувственной системы отсчета, т. е. по сторонам собственного тела. В старшем дошкольном возрасте ребенок осваивает словесную систему отсчета по основным пространственным направлениям: вперед - назад, вверх - вниз, направо - налево. Дифференцировка же основных пространственных направлений ребенка младшего дошкольного возраста обусловлена уровнем его ориентации “на себе”, степенью освоенности им “схемы собственного тела”, которая по сути и является “чувственной системой отсчета”. Ориентировка на собственном теле служит исходными данными в освоении ребенком пространственных направлений [1]. Затем на нее накладывается система отсчета с использованием слов. Происходит это при помощи закрепления за чувственно различаемыми ребенком направлениями относящихся к ним названий: вверх, вниз, вперед, назад, направо, налево [26]. Таким образом, дошкольный возраст - период освоения словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям. Ребенок дошкольного возраста постепенно осваивает умение применять или использовать систему отсчета, которой он овладел при ориентировке в окружающем пространстве [27].

У детей старшего дошкольного возраста развитие ориентации в окружающей среде изменяет и совершенствует характер их поведения на местности. Признаком развития ориентации на местности у детей дошкольного возраста является постепенный уход от использования ребенком дошкольного возраста системы с фиксированной точкой отсчета (на себе) к системе со свободно перемещаемой точкой отсчета (на других объектах) [36].

Таким образом, познание ребенком “схемы своего тела” является основой для освоения им словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям [27]. Это и есть причина близости

расположения и непосредственного контакта между субъектом и объектом при определении их пространственных отношений на начальных этапах, при переносе ребенком дошкольного возраста “схемы своего тела” на тот объект, который является для него статичной точкой отсчета, поэтому важно ребенку научиться понимать различия у сторон предметов (передней, боковой, задней, и т. п.). В этот промежуток времени двигательный анализатор является основополагающим в развитии пространственных ориентировок. В дальнейшем опора на комплекс практических двигательных связей у дошкольников должна постепенно сокращаться при условии правильного развития, и начинает развиваться дистантная, зрительная оценка пространственного расположения объектов, которая позволит ему все более точно определять местоположение предмета и его отношение к себе и к другим предметам на любой точке местности. Общий путь развития процесса ориентировки в окружающей среде и отражения его у детей дошкольного возраста имеет такое течение: вначале - диффузное нерасчлененное восприятие, на фоне которого выделяются лишь отдельные объекты вне пространственных отношений между ними, далее на основе представлений об основных пространственных направлениях оно начинает дробиться по этим основным линиям - вертикальной, горизонтальной и фронтальной, причем точки на этих линиях, расположенные справа или слева, впереди или сзади, постепенно отодвигаются от ребенка все дальше [27]. С изменением размера выделенных участков в длину и ширину в большую сторону они постепенно смыкаются, при этом формируют общее представление о местности как едином непрерывном, но уже дифференцированном пространстве. Каждая точка теперь точно локализуется и определяется на этой местности как расположенная впереди, или впереди справа, или впереди

слева. Ребенок приближается к восприятию окружающего пространства как целого в единстве его непрерывности и дискретности [27].

Социально-бытовой ориентировкой называется комплекс умений и знаний ребенка, непосредственно связанных с организацией собственного поведения и общения с людьми в различных социально-бытовых ситуациях в окружающем его пространстве [35].

Обучение навыкам самообслуживания позволяет достаточно успешно решать задачи расширения представлений и знаний детей об окружающей среде, чувственного воспитания, развития речи, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, а также умения выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий [35].

В процессе нормального развития ребенок после первого года жизни уже может осуществлять отдельные действия, направленные на себя: снять и надеть шапку, снять носки, варежки, может сам есть ложкой и пить из чашки. Эти навыки ребенок приобретает самостоятельно, копируя действия взрослых, ухаживающих за ним. Последующие умения и навыки не смогут сформироваться без непосредственного участия взрослых, которые выступают в качестве образца действий, одобряют правильный результат и указывают на ошибки, одновременно с этим обучая ребенка оценивать и контролировать свои действия, сверять их с образцом.

Навыки социально- бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста формируются в процессе трудового воспитания. Развитие навыков способствует скорому процессу социализации детей старшего дошкольного возраста, т. е. их интеграции в общество, в котором они будут максимально самостоятельны, и поэтому не будут чувствовать себя в нем неполноценными членами. В труде дети старшего дошкольного

возраста овладевают разными навыками и умениями, которые пригодятся в повседневной жизни: в самообслуживании, в хозяйственно-бытовой деятельности и т.д. Совершенствование умений и навыков состоит не только в том, что ребенок начинает обходиться без помощи взрослого, а в том, что у него развиваются самостоятельность, умение преодолевать трудности, способность к волевым усилиям [30].

Формирование самостоятельности у детей начинает наблюдаться в конце раннего, начале среднего дошкольных возрастов. Основой для развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения служит освоение разнообразных видов деятельности.

Освоение навыков самообслуживания осуществляется постепенно в младшем дошкольном возрасте. Сначала помогают ребенку овладеть простейшими микропроцессами (намылить руки, надеть колготки и так далее), из которых в дальнейшем складываются целостные процессы самообслуживания (умывание, одевание, раздевание и др.) взрослые. Каждому микропроцессу свойственны целеполагание, набор определенных действий, своя последовательность выполнения, контрольно-проверочные умения, результат. Поэтому у детей дошкольного возраста именно в микропроцессах впервые возникают постановка цели, поиск, освоение способов её достижения, зарождаются контрольно- оценочные умения.

При своевременном освоении процессов самообслуживания ребенок старшего дошкольного возраста чувствует себя самостоятельным, умелым. Не менее важно побуждать ребенка старшего дошкольного возраста помогать своему сверстнику завязать шнурки, застегнуть пуговицу, снять шубу, пальто. Воспитать сопереживание, эмоциональную отзывчивость, общую гуманистическую направленность взаимоотношений с окружающими помогает естественное сотрудничество со сверстниками.

Рост физических возможностей, стремления к самостоятельности позволяют детям с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста сделать важные шаги для вхождения в реальные трудовые связи с взрослыми и сверстниками. Необходимо включение детей данного возраста в несложный хозяйственно-бытовой труд семьи и дошкольного учреждения: сервировать стол, мыть чайную посуду и игрушки, вытирать пыль, стирать кукольную одежду, ухаживать за комнатными растениями. Глубокие нарушения зрения не должны быть причинами, ограждающими детей от самостоятельности в выполнении каких-либо бытовых действий, также не следует лишать детей возможности получать радость от сознания, что он сделал это сам, он научился, он умеет. Необходимо помнить, что настолько ребенок будет свободен и счастлив завтра, насколько он самостоятелен сегодня.

В период старшего дошкольного возраста перед взрослыми стоит задача научить детей выполнять бытовые процессы полностью от постановки цели до получения конечного результата труда, поэтому важно, чтобы дети старшего дошкольного возраста осваивали рациональные способы осуществления трудовых действий, сами учились контролировать качество итоговых и промежуточных результатов труда.

Все вышеизложенное потребовало анализа научных данных о содержании понятий «умение», «привычка», «навык», изучение механизма и условий, их формирования и взаимодействия у детей с нормальным зрением и у детей с нарушениями зрения. У последней категории детей нельзя правильно организовать процесс обучения и воспитания в специальном учреждении и подготовить его воспитанников к самостоятельной трудовой деятельности без знания особенностей формирования навыков, умений и привычек [9]. Это подтверждает высказывание известного педагога-гуманиста Э. Сегена о том, что в воспитании данной группы детей

«пробуждение самостоятельности, активности, способности к почину возможно лишь с обретением навыков конкретной практической деятельности, цель воспитания- развить способности, дать навыки производительного труда» [9].

Изучение специальной литературы показало, что до настоящего времени не существует единого мнения на вопрос об определении понятий «умение» и «навык», и их взаимосвязи, поэтому рассмотрим существующие точки зрения на этот вопрос в отечественной и зарубежной психологии.

Многие отечественные психологи (Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.) называют навыками автоматизированные составляющие сознательной деятельности, образующиеся в процессе упражнения, принимая во внимание важность сознания в функционировании и развитии навыка. Рубинштейн отмечает, что образующиеся в результате упражнения, тренировки, выучки автоматически выполняемые компоненты сознательной деятельности человека являются навыком в специфическом смысле слова [19]. Приступая к новой деятельности, человек должен сознательно контролировать и определять не только действие, направленное на цель, которую он себе ставит, но и отдельные операции или движения, с помощью которых он его осуществляет [19].

В процессе повторного решения одной и той же задачи, человек приобретает возможность выполнить данное действие как единый, целенаправленный акт, не перемещая свою цель с действия в целом на отдельные операции, служащие для его выполнения. Такое выключение из поля сознания отдельных компонентов сознательного действия и есть автоматизация, а автоматизированные составляющие, участвующие в выполнении сознательного действия человека, и есть навыки [19].

Таким образом, **навыки** - это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения [2].

Большинство авторов (Е. В. Гурьянов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) видят в навыках автоматизированные способы выполнения сложных целенаправленных действий [31].

Е. В. Гурьянов, исходя из места и роли навыков в структуре деятельности человека, определяет их как закрепившиеся (благодаря упражнениям) способы действий. В этом определении содержатся указания на два основных признака, характеризующие навыки:

- они вырабатываются в процессе упражнения;
- они являются способами действия [19].

Навыками, согласно этому определению, являются не все способы, действия, а лишь сформированные в процессе повторения упражнений. Способы действия постоянно совершенствуются, становясь более рациональными, продуманными, быстрыми и точными благодаря повтору упражнений.

В работах ряда авторов высказывается мнение, что в определении **навыков** должно выражаться то, что они являются показателем способности или подготовленности человека к каким-либо способам действия, сформировавшимся у него в процессе повтора упражнения. Так, А. М. Унковский описывает навык как способность к выполнению действия с максимальной точностью, скоростью, и целесообразностью [2].

Л. Б. Ительсон характеризует **навыки** как психическую подготовленность человека к сознательному выполнению определенных действий с максимальной скоростью, точностью, целесообразностью, достигаемыми благодаря устойчивому применению наиболее рациональных

способов осуществления стандартизируемых компонентов этих действий [19]. Навык - это автоматизированное целесообразное действие [19].

Все авторы, несмотря на значительные различия в определении навыков, сходятся во мнении, что процесс формирования навыков основывается на повторении упражнений, и при этом способы выполнения действия становятся прочнее и совершенствуются.

П. А. Рудик отмечает такую отличительную особенность навыков, как степень совершенства заучиваемых действий (их точность, экономность, скорость выполнения) [19].

В настоящее время под *навыками* по мнению большинства отечественных психологов стоит понимать устоявшиеся способы выполнения действий, в результате повтора упражнений. Действия представляют собой автоматизированные составляющие осознанной деятельности. Часть исследователей выделяют особое место сознательного целенаправленного процесса в формировании навыков, поэтому, скорость формирования навыков напрямую зависит от активности сознательных процессов. Поэтому знания напрямую влияют на качество и формирование навыков.

Навыки становятся пластичными, легко поддающимися сознательной регуляции и перенастройке при изменении задач и условий деятельности, если их активно и сознательно усваивать с опорой на знания (П. Я. Гальперин, Е. В. Гурьянов, А. В. Запорожец, Н. Д. Левитов, Е. И. Милерян). Автоматизмы, проявляющихся неосознанно (импульсивные и рефлексорные движения, некоторые привычки и др.) существенно отличаются от сложившихся навыков, являющихся автоматизированными элементами сознательной деятельности. Общеизвестно, что легкость сознательной регуляционной деятельности является следствием закрепленных навыков, которые в свою очередь являются для данной

деятельности способами осуществления. Таким образом, сознательному характеру деятельности не противоречит автоматизация навыков, непосредственно входящих в нее.

В зарубежной психологии в поведенческой (теория бихевиоризма, от англ.- поведение) проблема навыков была обозначена как одна из центральных.

Любая деятельность человека, в том числе и трудовая, согласно общетеоретической концепции классического бихевиоризма (Д. Уотсон, 1924), представляется как система двигательных навыков, запущенная в действие, и развертывание этой системы определяется чисто внешними факторами (рабочее место, оборудование, материалы и так далее).

Изучение литературы позволило выявить различные взгляды на классификацию навыков. Большинство исследователей (Л. Б. Ительсон, В. А. Крутецкий, С. Л. Мирский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Чебышева, С. Н. Шабалин и др.) выделяют 3 вида навыков: сенсорные, умственные (интеллектуальные), двигательные (моторные),

С. Л. Рубинштейн считает, что навыки имеют разновидности. Поскольку вторичная автоматизация, появляющаяся в процессе сознательной выработки навыков является определяющим для них, то это понятие может быть распространено не только на моторные, но и на другие различные акты или действия, в том числе и на мыслительные операции.

Можно говорить о разных видах навыков, в зависимости от осуществляемой деятельности. Л. Б. Ительсон отмечает, что, когда превалирует деятельность органов чувств, то говорят о сенсорных навыках. К их числу можно отнести: различение фонем - при слушании речи, различение букв при чтении, контроль в работе двигателя на слух

(у мотористов), различение оттенков цвета (у художников), определение расстояния и скорости движения на глаз (у водителей) и так далее.

Зрительный, слуховой, осязательный и другие анализаторы играют ведущие роли при формировании сенсорных навыков. Выработка сенсорных навыков, связанная с развитием чувственного отражения действительности приводит к совершенствованию чувствительности, к формированию новых систем сенсорных связей внутри анализатора и между различными анализаторами.

Если мышечная деятельность играет преобладающую роль, говорят о двигательных (моторных) навыках. К примерам такой деятельности можно отнести: печатание «вслепую»; игра на музыкальных инструментах и так далее. Двигательный анализатор- орган различения и восприятия человеком своего тела, играет ведущую роль при формировании двигательных навыков.

Двигательные навыки можно наблюдать в самых разных сферах деятельности. Невозможно выполнение трудовых операций, невозможно обучение письму, счету без выработки двигательных навыков, поскольку установлено существование и роль особого двигательного анализатора, поэтому двигательный навык также можно отнести к сенсорным навыкам, однако, учитывая исключительную широту и значение двигательных навыков, их выделяют в особую группу [5].

Когда двигательные акты выполняются под контролем зрения (или слуха) при сочетании обоих видов деятельности, говорят о сенсомоторных навыках (письмо, рисование, черчение и так далее). Говоря об интеллектуальных или умственных навыках (навыки счета, чтения, решения типовых задач, логического мышления) применительно к умственной деятельности, стоит говорить и о навыках мышления, как одном из моментах мыслительной деятельности. Данные навыки в процессе мыслительной

деятельности сначала вырабатываются более или менее сознательно, а затем закрепляются и становятся автоматическими приемами, или способами мышления, которые представляют определенный подход к приемам решения заданных человеку задач. Привычные способы поведения определяют характер человека точно также как, и вырабатываемые у человека навыки мышления говорят о складе его ума. Навыки мышления являются не только механизмами мыслительной деятельности и ее предпосылками, но и образуются в самом процессе мыслительной деятельности. Также навыки являются результатом деятельности, вырабатываясь и закрепляясь в ходе этой деятельности [19].

Вторая сигнальная система занимает центральное место в процессе формирования умственных навыков. При умственной работе навыки мыслительной деятельности являются обязательными составляющими.

Решающее значение в умственной деятельности отдается навыкам распределения и концентрации внимания, наблюдения, монологической речи. Во многих случаях навыки умственной деятельности могут определять качества личности.

Исходя из основ вышеуказанного разделения, С. Л. Мирский в общей структуре трудовой деятельности выделяет *комплексные навыки*, в которых сочетаются такие виды навыков как: умственные, двигательные и сенсорные элементы (например, вычерчивание детали с натуры).

С. Л. Мирский отмечает, что при оценке двигательных трудовых навыков необходимо учитывать их правильность (рабочей позы, конструкции движений, хватки инструмента). Степень автоматизации - основная характеристика двигательных трудовых навыков. Степень автоматизации для определенного навыка может быть относительно высокой, если ученик не обращает внимания на рабочее движение - оно происходит само собой.

Главным образом в этом случае внимание человека направлено на результат действий [19].

Навыки *глазомера* в группе сенсорных навыков очень важны.

Таким образом, рассмотрев понятие *навык*, выделив структуру, классификацию, виды навыков, смогли изучить механизмы и условия их формирования и взаимодействия у детей с нарушениями зрения. Без знания особенностей формирования навыков, умений и привычек у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нельзя правильно организовать процесс обучения и воспитания в специальном учреждении и подготовить их к дальнейшему обучению в школе [19].

1.2. Психологическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Ребенок в старшем дошкольном возрасте развивается специфически, в данный период прослеживается динамика в становлении личности и психическом развитии, в качестве средств умственной деятельности активно начинают выступать мыслительные операции. В этом возрасте к ребенку, как к социальному индивиду, уже предъявляется система требований норм и правил. В данном случае речь идет о социально-психологической стороне адаптации, служащей в качестве довольно точного сигнализаторов различных дефицитов и отклонений в развитии, сформировавшихся у ребенка в предшествующих возрастах, так и может выступать в качестве условий, определяющих динамику дальнейшего психического развития и становления его личности в целом. Но если в младшем и среднем дошкольном возрасте

происходит только формирование основных мыслительных операций и навыков, то в старшем дошкольном возрасте происходит их усложнение и усовершенствование [31].

Ключевое место в развитии детей старшего дошкольного возраста занимает функция зрения. Самым пагубным образом повлиять на общую динамику становления личности ребенка могут нарушения функции зрения, врожденные или возникшие рано.

На оценке таких зрительных функций как острота и поле зрения базируется Международная классификация нарушений зрения.

Зрительным нарушением считается острота зрения менее 0,3 на лучший видящий глаз с коррекцией и/или поле зрения менее 15 град. [31]. При определении зрительного нарушения, одновременно определяется и круг лиц, нуждающихся в специальном образовании [31].

Зрительные нарушения вызывают у детей старшего дошкольного возраста значительные трудности в познании окружающей среды, сужают общественные контакты, ограничивают их ориентировку, возможность заниматься разными видами деятельности [10].

Во многих странах Мира в современной педагогической практике используют простое деление на слепых и лиц с ослабленным зрением, слабовидящих, в зависимости от степени нарушения зрительной функции

По уровню снижения остроты зрения - способности глаза видеть две светящиеся точки при минимальном расстоянии между ними, определяется степень нарушения функции зрения [35]. Способность человека различать буквы или знаки десятой строки специальной таблицы на расстоянии 5 метров считается нормальной остротой зрения равной единице - 1,0, Разница в способности различать знаки между последующей и предыдущей строками означает разницу в остроте зрения на 0,1. Соответственно человек,

способный различить наиболее крупные знаки первой сверху строки, имеет остроту зрения - 0,1, четвертой - 0,4 и так далее. [35].

Таким образом, выделяют следующие группы детей в зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу, при использовании очков, и соответственно от возможности использования зрительного анализатора в процессе обучения:

- *слепые* - это дети с полным отсутствием зрительных ощущений, либо имеющие остаточное зрение (максимальная острота зрения - 0,04 на лучше видящем глазу с применением обычных средств коррекции - очков), либо сохранившие способность к светоощущению [35];

- *абсолютно, или тотально, слепые* - дети с полным отсутствием зрительных ощущений [35];

- *частично, или парциально, слепые* - дети, имеющие светоощущения, форменное зрение (способность к выделению фигуры из фона) с остротой зрения от 0,005 до 0,04 [35];

- *слабовидящие* - дети с остротой зрения от 0,05 до 0,2 [35]. Главное отличие данной группы детей от слепых: зрительный анализатор остается основным источником восприятия информации об окружающем мире и может использоваться в качестве ведущего в учебном процессе, включая чтение и письмо при выраженном снижении остроты восприятия [35].

Выделяют две категории детей в зависимости от того времени, когда наступил дефект:

- *слепорожденные* - это дети с врожденной тотальной слепотой или ослепшие в возрасте до трех лет. Весь процесс психического развития таких детей осуществляется в условиях полного выпадения зрительной системы, ввиду отсутствия у них зрительных представлений [35];

- *ослепшие* - дети, утратившие зрение в дошкольном возрасте и позже [35].

При изучении особенностей детей с нарушением зрения, принимая во внимание взаимодействия двух основополагающих факторов развития личности - биологического и социального, необходимо выделить зрительный дефект как биологическое неблагополучие ребенка. Интегрирование ребенка в социальную среду при недостаточности зрения заранее определяется как биологическое неблагополучие. У ребенка возникают трудности в процессе сольватации в окружающий его мир, если среда, окружающая ребенка с нарушением зрения, не организовывается согласно его возможностям. Возникают ограничения в знакомстве с окружающим миром, ориентировке в пространстве и окружающей среде, трудности передвижения, общения и обучения при резком снижении зрения или его отсутствии.

Таким образом, весь ход психофизического развития детей с нарушением зрения обуславливается его же дефектом. В дефектологии уже сложилось учение о первичном дефекте и вторичных отклонениях у детей с нарушением в развитии.

По мнению А. И. Плаксиной первичный дефект нарушение зрения изначально предопределяет успешность развития психической функции - зрительного восприятия, которое Л. С. Выготский называет вторичным дефектом [17]. В специальной психологии и педагогике вторичный дефект все чаще стали обозначать как вторичные отклонения, проявляющиеся в становлении всех психических функций ребенка, причем уникальность их недоразвитости уменьшается по мере отдаления от нарушения зрения-первичного дефекта [17]. Важнейшим фактором происхождения вторичных отклонений является фактор социальной депривации - утрата возможности полноценно общаться с окружающим миром. Могут начать наблюдаться вторичные отклонения в развитии познавательной, эмоциональной и личностной сфер ребенка с патологией зрения, если отсутствует организация

специальных условий психолого-педагогической коррекции недостатков зрительной ориентации. Поэтому чем раньше выявлено нарушение зрения-первичный дефект, тем эффективнее будет коррекционная психолого-педагогическая помощь, которая будет носить предотвращающий характер, позволяющий снять трудности адаптации в социуме в процессе интеграции, так как ранняя психолого-педагогическая коррекция во многом улучшает прогноз формирования личности и ее социализации.

На формирование понятий и понимания значения слов также оказывает влияние нарушения функции зрения. Особенно опасно в младшем школьном возрасте желание детей с нарушениями зрения к чисто словесному знакомству с окружающей средой; изначально ключевую роль в формировании полноценных словесных значений играют образные представления действительности [31]. Словесное знакомство с окружающим приводит лишь к видимости получения знаний. При скрупулезных обследованиях в процессе обучения обнаруживается следующее: низкий уровень обобщения, абстракции, бедность знаний и других мыслительных процессов. Трудности при выполнении заданий, где необходим дистанционный зрительный анализ объектов, создаются из-за недостаточной зрительно-пространственной ориентации [31].

Образы мышления, речи и памяти ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют настолько вербальный характер, насколько меньше чувственной информации он получает. Слабо выражена и операционная, регулирующая роль этих образов.

Развитие функции памяти у детей старшего дошкольного возраста находится на низком уровне. Также в связи с нарушением функции зрения дети не могут долго удерживать множество образов в памяти. Инструкция, состоящая из нескольких последовательных действий, усваивается сложнее.

У детей с нарушениями зрения наблюдается нарушение внимания. Фиксация внимания происходит на первой части задания, а главный смысл не воспринимается. Ребёнку с нарушением функции зрения необходимо несколько раз повторить инструкцию, прежде чем он начнёт действовать. Причин этому несколько: рассеянность, трудности включения в задание, повышенная возбудимость, замедленность зрительного анализа и синтеза, зрительного контроля, общая заторможенность как предметно-практических, так и умственных действий, нехватка памяти при удержании результатов действий. В процессе выполнения задания регулярно нужно повторять инструкцию, иначе ребёнок, прекратит свою деятельность, выполнив какую-либо часть задания. Такие дети не имеют цели довести работу до конца.

Развитие волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения слабо выражено. Дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения могут бросить задание, если у них что-то не получается в нем. Также дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения очень быстро утомляются, поэтому затруднена включаемость в задание.

Действия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения зачастую бывают неточны и ограничены. Например, во время игры в мяч они чаще всего держат руки в одном фиксированном положении, с запозданием могут реагировать на траекторию полёта мяча. У детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения анализ скорости, направления и расстояния до мяча, вероятнее всего, будет затруднен из-за плохой фиксации зрения. Могут наблюдаться трудности с прицеливанием. Также у детей старшего дошкольного возраста может отсутствовать аккуратность в выполнении каких-либо действий. Для детей с нарушениями зрения характерна замедленность, объясняющаяся трудностями зрительного анализа и контроля. Также замедлять действия детей старшего дошкольного возраста

с нарушениями зрения может их постоянная несобранность и рассеянность. Также может наблюдаться снижение или полное отсутствие интереса к практическому действию, если отсутствует игровая деятельность. Значительная часть детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения находится на уровне случайных действий. Если у ребенка старшего дошкольного возраста недостаточный уровень развития мышления, то это может привести к нечеткому и нестабильному характеру его действий, которые могут выполняться с ошибками. Также может наблюдаться некоторый разрыв между практическими и мыслительными действиями.

Для нормального развития ребенка старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, необходимо чтобы обучение и воспитание проводилось в специальных условиях. Только в таких условиях существует возможность для формирования работающей функциональной системы, в которой могут развиваться способы действия и усвоения социально- бытового опыта. Также в таких условиях способности и личность ребенка сформируются должным образом.

1.3. Особенности формирования навыков ориентировки в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Старший дошкольный возраст является периодом активного развития восприятия окружающей среды ребенком. В течение данного периода его ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени может качественно улучшаться. Перцептивное развитие детей старшего дошкольного возраста включает в себя две взаимосвязанные стороны: усвоение новых действий восприятия, позволяющих более полно и расчлененно воспринимать окружающую среду

и получение новых представлений о многообразных свойствах и отношениях объектов и явлений.

При достижении старшего дошкольного возраста дети с нарушениями зрения, действуя с предметами, постепенно начинают воспринимать их более осознанно, анализируя их форму, величину, габариты, вес, температуру, фактуру поверхности и конечно же цвет.

Также, у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения происходят положительные изменения в формировании навыков по определению направления в пространстве, взаимного расположения объектов и предметов, последовательности событий и разделяющих их промежутках времени.

Уровень развития пространственных представлений имеет принципиальное значение для характеристики общего состояния ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и его готовности к дальнейшему обучению в школе. Как показывают исследования, низкий уровень развития пространственных представлений вызывает трудности, при овладении навыками устной и письменной речи, математического счета и социально- бытовыми навыками. Важным условием для освоения навыков социально- бытовой ориентировки детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в окружающей среде является адекватное восприятие пространства. При получении знаний о пространстве ребенок старшего дошкольного возраста учится выделять и различать пространственные признаки и отношения, правильно их словесно описать, ориентироваться в пространственных отношениях при выполнении различных видов деятельности. Анализ пространства осуществляется множеством анализаторов, где главная роль принадлежит зрительному анализатору, который у детей с нарушениями зрения имеет особенности, такие, как

снижение остроты зрения, двоение в глазах, нистагм, косоглазие и другие. Данные особенности могут вызывать дефектное или искаженное восприятие предметов и явлений окружающей ребенка среды [31].

Известно, что некоторые дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с такой особенностью зрительного анализатора, как внутреннее косоглазие, пользуются ограниченным полем зрения, в котором игнорируются его наружные поля. Также при обширном дефекте двигательного аппарата левого или правого глаза, ребенок старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения скорее всего будет иметь привычку не обращать внимание на левое или правое поле зрения, соответственно стороне поражения двигательного аппарата. При таком поражении зрительного анализатора ребенок старшего дошкольного возраста будет использовать только правую сторону листа, когда будет рисовать. В процессе достраивания фигур- ребенок будет игнорировать постройку ее левой стороны. Такая же ситуация возникает и при просмотре картинок-ребенок будет видеть только правую часть изображений. Такие же особенности зрения будут наблюдаться у ребенка старшего дошкольного возраста при чтении.

Нистагм может быть причиной невозможности зрительного сосредоточения и пассивности прослеживающей функции глаз. Также нистагм может стать причиной нарушения процесса создания восприятия целостного образа.

При позотонических рефлексах восприятие пространства у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения может ухудшаться. Также причинами задержки развития ориентировки в пространстве могут выступать ограниченность поля зрения, нарушение фиксации взора. При таких дефектах зрительного анализатора у детей старшего дошкольного

возраста к школьному возрасту обычно наблюдаются пространственные нарушения.

Так следствием зрительных дефектов может стать частичное отражение признаков объектов, из-за этого появляются искаженные, неадекватные действительности образы.

Среди расстройств восприятия пространства у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения можно выделить следующие: неточность, пропуск деталей предмета и изображения, замедленность обзора, нарушения действий по ориентировке в пространстве.

У детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения проблемы зрительного восприятия частей и геометрических характеристик объектов затрудняют составление их соответствующего образа и взаимоотношений. Зачастую наблюдается низкий уровень восприятия цвета: синего, зеленого, красного.

У детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по причине особенностей зрительного восприятия слабо развиты:

- 1) пространственные представления;
- 2) представление о предметах, воспринимаемых дифференцировано;
- 3) восприятие формы предметов;
- 4) узнавание изображений по силуэту, контуру, динамике движений, позе;
- 5) описание характеристик предмета или объекта точными словами, полн и последовательно;
- 6) представление о предметах, воспринимаемых зрительно на расстоянии (животные, птицы, растения).

Для детей с нарушениями зрения владения навыками восприятия пространства и социально-бытовой ориентировки являются жизненно необходимыми. Ребенок старшего дошкольного возраста с нарушениями

зрения должен уметь самостоятельно ориентироваться в пространстве, такая самостоятельность считается одним из главных условий гармоничного развития личности ребенка, который не будет находиться в изоляции от окружающих его людей.

На основе исследований А. А. Люблинская (1956) о специфике восприятия пространства относительно возраста, можно сформулировать три тезиса о пространстве, усваиваемом ребенком старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения: 1) слабо осознает удаленность объекта и его местонахождение в пространстве; 2) с трудом определяет направления; 3) с трудом отражает пространственные отношения. Также Люблинская охарактеризовала развития восприятия пространства при дизонтогенезе как процесс интенсивного практического взаимодействия ребенка старшего дошкольного возраста с реальной окружающей средой [40].

В период активного практического освоения ребенком старшего дошкольного возраста окружающей среды, функционально преобразуется вся структура его социально- бытовой ориентировки. Данный возраст является новым периодом в развитии пространственных признаков, отношений предметов внешнего мира и восприятия пространства.

Как показывают научные данные для развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста необходим непосредственный практический опыт, обобщить который должно слово, которым ребенок должен овладеть ранее в период младшего дошкольного возраста. Однако принципиальную роль в овладении навыками пространственных отношений и в формировании представлений об объектах окружающей среды играет жизненный опыт, накапливающийся у детей дошкольного возраста в разных видах деятельности. В процессе накопления жизненного опыта ребенок старшего дошкольного возраста должен начать

пользоваться словесной системой отсчета по основным пространственным направлениям. Основными трудностями для детей старшего дошкольного возраста с нарушенным зрительным анализатором в такой системе становится процесс различия правой и левой стороны тела. Также необходимым условием для познания системы словесного отсчета является знание ребенком “схемы своего тела”, которое он должен получить в период младшего дошкольного возраста.

Процесс освоения словесной системы отсчета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения может быть очень длительный и трудный, поэтому будет необходима помощь разных специалистов, в том числе специального психолога.

Для нормального развития пространственной ориентации и совершенствования характера передвижения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на местности, необходимо в игровые виды деятельности включать элементы реальных жизненных ситуаций. Систематическое проведение таких занятий поможет исключить у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения появление неадекватных поведенческих реакций, потерю интереса к деятельности, проявление стереотипных эмоций и так далее. Именно игровые формы обучения подходят для данных детей. В процессе игры дети меньше утомляются, могут проявлять спонтанные реакции, которые могут помочь педагогу в дальнейшем обучении.

Не стоит забывать, что формирование любых навыков, а в особенности навыков по ориентации в окружающей среде, у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения процесс непростой и длительный, где необходимо проявлять терпения и педагогам, и родителям.

При освоении навыков по ориентации в окружающей среде дети старшего дошкольного возраста должны опираться на сохранные анализаторы (обоняние, осязание, слух, вкус) и на остаточное зрение.

Ребенок старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения также, как и ребенок с нормальным зрением осваивает навыки на примере взрослых, поэтому при обучении таких детей необходимо описывать словами каждое свое действие. Кроме этого, в процесс обучения навыкам социально- бытовой ориентировки детей старшего дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения следует включать способы сопряженных действий.

Освоения навыков социально- бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста может эффективно проходить только при помощи практических занятий, куда будет включена реальная трудовая деятельность, но здесь стоит помнить, что трудовое действие должно быть по силам ребенку, с учетом развития у него координации движения, мелкой и крупной моторики.

В ходе трудового воспитания дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения начинают осваивать новые предметы и орудия труда. Для начала ребенка с нарушением зрения необходимо познакомить с объектом труда, дать как можно более точную характеристику, а уже затем переходить непосредственно к обучению техническим приемам с этим объектом. Для формирования правильного навыка следует разделять каждый трудовой процесс на отдельные операции, предварительно изучив необходимые действия. Важным условием организации таких занятий является пробуждение интереса у безынициативных детей. Также в ходе данных занятий необходимо обращать внимание на безопасные методы работы с различными предметами и инструментами.

В исследованиях Р. С. Буре (1987), посвященных навыкам самообслуживания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, отмечается, что решение проблемы формирования самостоятельности у данных детей зависит от отношения семьи к ребенку и его особенностям. При правильном отношении к ребенку с нарушенным зрительным анализатором и систематической работе с ним, навыки самообслуживания к старшему дошкольному возрасту могут быть сформированы на достаточном уровне, т. е. действия по самообслуживанию становятся привычными для ребенка.

Стоит отметить, что именно семья, которая не должна недооценивать возможности ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, формирует его основные навыки. Родители должны прививать ребенку самостоятельность, включать его в различные виды деятельности, избегать отстранения ребенка от обслуживающего труда.

Следует понимать, что ребенок с нарушением зрения не может научиться всему и сразу овладеть разными навыками. Это долгий и трудоемкий процесс в результате которого ребенок старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения становится уверенным в себе и успешно адаптируется в окружающей среде.

ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ НАВЫКОВ ОРИЕНТИРОВКИ В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1. Особенности диагностики нарушений навыков ориентировки в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Представления об окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения формируется специфично. Данная особенность формирования является основой для положений специальной педагогики и психологии. Исследования Л. С. Выготского об особенностях развития ребенка, о зонах актуального и ближайшего развития, ведущей роли обучения и воспитания, необходимости динамического и системного подхода к осуществлению коррекционного воздействия с учетом целостности развития личности и ряд других стали толчком для дальнейшего

исследования данных проблем в теоретических и экспериментальных работах отечественных ученых, в практической работе различных типов учреждений для детей с проблемами в развитии и нарушениями зрения [5].

В настоящее время, благодаря психоло- педагогическим исследованиям, доказана необходимость в проведениях специальных диагностических и коррекционно- развивающих процедур на развитие сенсорных навыков и эмоционально- волевой сферы при ориентировке в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (Л. В. Рудакова, Е. Карпушина и др.). Также исследователи отметили, что нарушение свойств зрительного анализатора у детей старшего дошкольного возраста приводит к снижению точности, скорости, а также дифференцированности восприятия. Возникающие трудности при овладении сенсорными эталонами обуславливают возникновение проблем в определении цвета, формы, величины и расположения предметов в пространстве, в выполнении различных действий в практических условиях, в изучении измерительных навыков, навыков самостоятельного обслуживания, ориентировки в пространстве [17].

Е. В. Селезнева по результатам своих исследований делает вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе познания окружающей среды, не всегда и не в полной мере используют сохранные анализаторы.

А. И. Витковская, С. М. Хорош в своих работах указали на результативность использование игровых методов в ходе занятий по формированию представлений об окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. К сожалению стоит отметить, что на данный момент недостаточно исследований, связанных со спецификой формирования представлений об окружающей среде у слабовидящих детей и

детей с амблиопией и косоглазием старшего дошкольного возраста. Все вышесказанное приводит к необходимости определения форм и содержания коррекционно- педагогической работы и способов повышения эффективности освоения навыков ориентировки в окружающей среде детьми старшего дошкольного возраста, по следующим причинам: во-первых, в старшем дошкольном возрасте первичный дефект все еще может оказывать влияние на сенсорное и психо- эмоциональное развитие ребенка; во-вторых, старший дошкольный возраст- – это время обучения ребенка в специализированном дошкольном образовательном учреждении (ДОО); в-третьих, скорректировать недостатки зрительного восприятия и сформировать правильное отношение к ним, а также нарушение при освоении навыков ориентации в окружающей среде, так как дети старшего дошкольного возраста стремятся к самостоятельности, деятельность их становится максимально целенаправленной, развиваются способности намеренного воспроизведения действий и их последовательности.

Диагностика и прогнозирование проблем в освоении навыков по ориентировки в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения должны проводиться как можно в раннем возрасте для получения объективной и полной картины уровня функционального развития ребенка.

Ключевым показателем функционального развития ребенка старшего дошкольного возраста является уровень зрительного восприятия, влияющий на успех освоения базисных навыков письма, счета и чтения в процессе обучения. Тесты, используемые для оценки уровней развития зрительного восприятия, применяемые в данный момент в отечественной психологии не имеют четкой градации по возрасту, поэтому невозможно их повсеместной применение в работе в практических условиях: при проведении диагностики

развития ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, при составлении коррекционных мероприятий [30].

Для диагностики зрительных возможностей и фактического восприятия пространства у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения могут быть использованы методики на определение уровня перцептивного развития авторов Н. Н. Подъякова, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой. В результате проведения диагностики с применением данных методик будут получены данные о уровне зрительного внимания, сформированности навыков работы с наглядным материалом.

Обязательным при проведении диагностических процедур с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения является использование следующих методик: методика по диагностике графической деятельности (Векслер; Рей – Остерриц; Тейлор), методика по диагностике особенностей восприятия (Лурия А. Р., Симерницкая Э. Г., Скворцов И. А., Фростиг М.). Для получения дополнительных результатов исследования, может быть проведена диагностика с применением методики «Корректирующая проба» Бурдона (графическая методика для определения навыков по ориентировке в микропространстве листа).

Методика, направленная на определение особенностей восприятия (Лурия А. Р., Скворцов И. А., Симерницкая Э. Г., Фростиг М.) является комплексной системой, позволяющей дать оценку максимальному количеству функций зрительного восприятия, таких как: *зрительно-моторная координация, постоянство очертаний, фоновое-фигурное различие, положение в пространстве, пространственные отношения* [30].

Данная методика включает в себя 6 тестовых заданий, каждое из которых состоит еще из несколько заданий. В одном из них ребенку может быть предложено провести непрерывающуюся линию в заданном

направлении, изобразить геометрическую фигуру, не отрывая карандаш от листа бумаги, найти спрятанную фигуру. Перед выполнением каждого из заданий, следует несколько раз повторить инструкцию ребенку старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, для исключения ошибок.

При комплексном анализе уровня развития элементов зрительного восприятия и специфики графической деятельности детей старшего дошкольного возраста, позволяет проследить связь между уровнем развития зрительного восприятия и трудностями в овладении ими графической деятельностью. В очередной раз стоит отметить что количество специальных методик, которые можно использовать при диагностике восприятия пространства у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, мало.

Для получения достоверных результатов в процессе проведения диагностики у детей старшего дошкольного возраста с применением разных методик, требуется обязательная адаптации стимульного материала, который должен точно и четко восприниматься детьми с учетом нарушения функций их зрительного анализатора. Также проведение диагностических процедур требует от специального психолога знания основного офтальмологического диагноза и сопутствующих заболеваний, если такие имеются и состояния зрительных функций диагностируемого ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. К таким функциям относят:

- характер зрения
- остроту зрения
- цветное зрение

Исходя из этого стимульный материал для проведения диагностических процедур должен быть составлен, исходя из индивидуальных особенностей каждого ребенка. Задания, предлагаемые ребенку старшего дошкольного

возраста в ходе проведение диагностики могут состоять рельефных и плоскостных изображений в контурном или силуэтном виде, из реальных объектов, объемных и геометрических плоскостных форм, выполненных в различных контрастных цветах [1].

Для работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения существуют следующие адаптированные стандартизированные диагностические методики :

Методика «Коробка форм» (Приложение 1)

Направлена на определение уровня сформированности представлений о форме. При выполнении заданий по этой методике могут возникать трудности с восприятием объемности и глубины, поэтому перед началом исследования предварительно необходимо проанализировать вместе с ребенком фигуры-вкладыши, найти необходимую плоскость объемной фигуры, чтобы ребенок мог идентифицировать ее с прорезью. Из-за недоразвития микрокоординации движений возможны возникновение трудностей практического вкладывания фигур. Психолог должен заранее предвидеть возникновение трудностей и адаптировать ход проведения исследования с использованием данной методики под индивидуальные возможности ребенка, иначе результат исследования может быть неверным из-за эмоциональных переживаний ребенка.

Методика «Пирамидка» и «Мисочки»

Направлена на определение уровня сформированности предметных действий и представлений о величине. При выполнении действий с предметами у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения могут возникать трудности с точностью и координированностью движений, это в свою очередь может быть причиной замедленного выполнения задания. Для более точной оценки следует предварительно выяснить у

диагностируемых детей уровень сформированности понятия о величине и умение распределять предметы в числовом ряду.

Методика «Разрезные картинки»

Направлена на выявление уровня сформированности зрительного синтеза и пространственного восприятия. До начала выполнения задания требуется провести с ребенком анализ целой картинки, узнать сформирован ли у ребенка этот образ, знает ли он, что изображено на картинке. Убедившись что ребенок знает изображенный предмет, можно приступать к выполнению задания- воссозданию соответствующего образа и на разрезной картинке (Приложение 3).

Методика «Конструирование по образцу»

При выполнении задания по данной методике, ребенок старшего дошкольного возраста должен четко выделить различия в трех характеристиках строительных деталей: отличающейся друг от друга поверхности, цвете, а также в форме предъявления. Детали должны находиться на контрастном фоне так, чтобы ребенок смог выделить места их сочленения.

Методика «Свободный рисунок»

При выполнении задания по данной методике выявляется уровень сформированности представлений об окружающем, уровень владения техникой рисования и развитие мелкой моторики. Ребенку предоставляется лист бумаги (не глянцевая), цветные и простые карандаши, фломастеры. Карандаши должны быть более контрастными по отношению к бумаге (зеленый, красный, коричневый, синий, черный,). Слепые при выполнении задания должны использовать прибор Клушиной Н. В.

Методика на ориентировку в пространстве «схема тела»

В результате проведения диагностики с использованием данной методики выявляется уровень знаний частей тела и их расположения в пространстве (правая- левая, спереди- сзади,верху- внизу) у детей старшего дошкольного возраста. В качестве стимульного материала используется кукла либо собственное тело ребёнка. Диагностируемый ребенок должен найти и показать части тела по словесной инструкции психолога, проговаривая пространственное положение частей тела. Примеры заданий: «Покажи нос, голову...», «Что у тебя по два? Что у тебя одно?», «Где у тебя находится живот?», «Что у куклы сзади?», «Возьми карандаш в правую руку» и так далее.

Методика на ориентировку в пространстве «от себя»

В результате проведения диагностики с использованием данной методики выявляется уровень знаний понятий вверх, вниз, вперёд, назад, налево, направо, вперёд налево, вперёд направо, назад налево, назад направо, сзади, впереди, внизу,верху, слева, справа, впереди слева, впереди справа, сзади слева, сзади справа, относительно собственного тела. В качестве стимульного материала могут быть использованы игрушки и флажок. Ребёнок старшего дошкольного возраста должен выполнять задания по словесной инструкции психолога: «Покажи флажком направо, вперёд, ...», «Пройди назад, повернись и пройди направо,...», «Назови игрушки, стоящие справа, впереди от тебя...» и так далее;

Методика «Дорисовывание фигур»

Целью диагностики с использованием данной методики состоит в определении уровня способности создавать оригинальные образы, развития воображения. Для стимульного материала используется один комплект карточек (из двух предлагаемых). На каждой карточке изображено по одной

фигурке с неопределенной формой. Каждый наборе состоит из 10 карточек. Перед обследованием психолог ставит перед ребенком задачу: «Сейчас ты будешь дорисовывать фигуры, каждую фигурку можно дорисовать так, что может получиться любая картинка, какую ты захочешь нарисовать». Ребенок получает простой карандаш и карточку с изображением фигурки. После того, как ребенок дорисовал фигурку, психолог спрашивает: «Что у тебя получилось?» Каждый ответ ребенка записывается. Затем по одной предъявляются остальные карточки с фигурками (Приложение 4).

При диагностическом обследовании детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения можно использовать стандартизированные методики, целью которых является определения уровня умственного развития и учебной деятельности. Важным условием является адаптация материала к тактильным, зрительным и умственным возможностям детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, чтобы они могли решить задания данных методик.

Используемые в современной психологии при диагностике методики на определение уровня восприятия окружающей среды детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения позволяют определить возникшие проблемы в развитии и трудности, которые можно ожидать при дальнейшем школьном обучении. Также важным фактором, который может повлиять на правильность полученных результатов и их интерпретацию, является уровень квалификации исследователя. Безусловно, использование при диагностике даже очень простых методик, требует от психолога достаточного опыта проведения аналогичных исследований. Особенно опыт требуется психологу для проведения групповых форм диагностики. Конечно результат исследования во многом зависит от интереса, проявленного к заданиям ребенком старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Обследование эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения должно осуществляться на основе тифлопсихологической теории, учитывающей основные закономерности при нормальном развитии. В работах иностранных ученых имеется большое количество тестов, позволяющих определить уровень социального и умственного развития слепых детей и детей, имеющих глубокие нарушения зрения. В 1957 году была создана шкала социального развития слепого ребенка с момента рождения до 6 лет, основывающаяся на анализе множества тестов. При организации и проведении исследований необходимо руководствоваться общими психологическими требованиями: предварительный анализ офтальмологического диагноза, истории развития, проведение наблюдений за групповой и индивидуальной деятельностью ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в группе, на занятиях, во время свободных игр, также стоит обратить особое внимание на установление эмоционального контакта с ребенком [10].

При условии строго наблюдения за ребенком с момента его рождения и знание основных показателей нормального психологического развития выявляется любой дизонтогенез, включая патологии зрительного анализатора.

О наличии нарушений зрения может свидетельствовать отсутствие фиксации взора на лице человека или игрушке у ребенка в возрасте 2-3 месяцев, отсутствие видимых движений глаз, отсутствие любых реакций на зрительные стимуляции и изменения в окружающей его среде [10].

В возрасте полутора лет у ребенка с нарушениями зрения может проявляться аутизм в развитии: отказ от протягивания к игрушкам рук, отсутствие эмоциональных реакций на окружающий мир, возможна нескоординированность движений рук и мелкой моторики пальцев;

отсутствие реакций на появлении в поле зрения новой игрушки. Ребенок боится самостоятельного передвижения в пространстве. Для раннего выявления нарушений сенсорных функций: слуховой, зрительной широко используются объективные методы тестирования с применением электроэнцефалографии, электронного тахистоскопа, проекционного периметра и др. [10].

Для дальнейшего наблюдения за динамикой психического развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения существует необходимость в адаптации стимульного материала к их сниженным возможностям зрительного восприятия. Стимульный материал должен быть с большой контрастностью, лучшей освещенностью, большими угловыми размерами. Поэтому возможно возникновение затруднений при использовании таких сильно распространенных методик, как интерпретация различных видов игровой активности, анализ рисунка.

Для эффективности использования остаточного зрения в процессе школьного обучения, осуществляют исследование способностей усвоения навыков детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по нескольким направлениям:

- 1) клиническое помощь и ассистирование;
- 2) самоконтроль, самоотчет, самонаблюдение и самоанализ;
- 3) определение функции зрения в реальных условиях дошкольного обучения [23].

В ходе консультации с офтальмологом психолог должен узнать остроту центрального и периферического зрения и его категории, заболевание детей старшего дошкольного возраста, показания к использованию линз, очков, дозировка физической нагрузки или противопоказания к ней и так далее.

Персональный отчет ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения должен помочь специальному психологу (коррекционному педагогу) понять, что ребенок желает получить от обучения использованию зрительного анализатора. Рассказы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения могут быть следствием таких аномалий в развитии своих зрительных функций, как колебания или плавание образов, фотофобия, фосфены. Субъективные оценки зрительных способностей детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения должны сравниваться с их действительными, актуальными возможностями использовать зрение при особенностях его функционирования.

Исследование развития личности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения осложняется тем, что большинство методик, которые можно применить при данном исследовании, основаны на самоанализе и предназначены для людей взрослого возраста. Также, большинство черт личности ребенка в старшем дошкольном возрасте не устойчивы или еще не сформированы. Поэтому можно использовать только адаптированные под старший дошкольный возраст проективные методики или метод экспертов (с помощью взрослых, хорошо знающих, ребенка людей).

Также стоит обратить внимание на специфику проведения психодиагностики с применением методик в зависимости от трудностей нарушений: у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе диагностики возможно возникновение трудностей с пониманием инструкции, поэтому психолог должен заранее адаптировать инструкцию к индивидуальным особенностям диагностируемых детей. При этом исследуемому необходимо обеспечить создание необходимых условий режима освещенности, визуального режима; размер стимульного материала

должен быть увеличен; должен быть обеспечен режим визуальной работы; их- за неправильного восприятие цвета, необходимо обратить внимание на контрастность стимульного материала. Длительность рабочего процесса - 10 минут - нагрузка/ 2 минуты- время отдыха [10].

Общие требования к характеру стимульного материала:

К характеру стимульного материала должны применяться следующие требования: контрастность фона должна быть по отношению к предъявляемым на нем изображениям больше на 40-45%. Так как дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения различают черные объекты на белом фоне лучше, чем белые объекты на черном, то отрицательный контраст является предпочтительным [24].

Стимульный материал должен соответствовать следующим требованиям:

- соотношение с реальным цветом объектов;
- пропорциональность соотношений предметов по величине в соответствии с соотношениями реальных объектов;
- четкое выделение ближнего, среднего, дальнего планов;
- высокий цветовой контраст (80 — 95 %);
- четкое выделение ближнего, среднего, дальнего планов и др. [10].

Размеры, предъявляемых объектов и изображений зависят от возраста и зрительных возможностей ребенка старшего дошкольного возраста, уточняющиеся в процессе совместной работы с офтальмологом.

Расстояние от глаз диагностируемого ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения до стимульного материала не должно превышать 30 — 33 см, а для слепых детей — зависит от остроты остаточного зрения. У предъявляемых рисунков размер перцептивного поля должен находиться в пределах от 0,5 до 50°. Угловые размеры изображений

должны составлять 3 — 35°. Фон должен иметь минимум деталей, не имеющий отношение к сути задания (особенно это важно для заданий, предъявляемых детям старшего дошкольного и младшего школьного возрастов). Цветовая палитра изображений должна состоять из зеленых и красно-оранжево-желтых тонов. Насыщенность цвета — 0,8—1,0 [14].

Стимульный материал и организация диагностических процедур при обследовании детей старшего дошкольного возраста с такими нарушениями зрения, как амблиопия и косоглазие, должны отвечать следующим требованиям:

Обследование ребенка должно проводиться в дневное время. Необходимо помнить, что ребенку при сходящемся косоглазии с дальнорезкой рефракцией ребенку требуются очки для близи [14].

Очки для близи также необходимы детям старшего дошкольного возраста с расходящимся косоглазием и высокой степенью миопии, очки не требуются детям старшего дошкольного возраста с миопией средней и слабой степенями.

Детям старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения такими как амблиопия и косоглазие при визусе до 0,3 с нецентральной устойчивой зрительной фиксацией следует предоставлять объекты величиной больше 2 см желательно красного, зеленого и оранжевого цветов. Исследование формы предметов производится осязательно и зрительно. Обследование должно проводиться в утренние или вечерние часы. Детям старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения при такой же остроте зрения при неустойчивой и центральной фиксации, а также при нецентральной и неустойчивой фиксации должны предъявлять объекты для исследования таких же цветовых гамм, форм и величин. Обследования желательно проводить в полдень. При проведении диагностических процедур с детьми

старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения необходимо учитывать одну важную особенность у данных детей- возможность возникновения трудностей при сосредоточении взора на определенном предмете [14].

Детям старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения при остроте зрения от 0,4 и выше с центральной устойчивой фиксацией и с монокулярным, монокулярно- артерирующим и одновременным характером зрения, со сходящимся косоглазием можно предъявлять разнообразные объекты различных цветов и размеров. Обследование можно проводить в любое время дня. Особенность детей старшего дошкольного возраста с данными нарушениями зрения — трудности релаксации (расслабления), конвергенции. Также могут возникать трудности с восприятием объемных объектов, а также изображений заднего и переднего плана. В процессе обследования при работе со стимульным материалом детям необходимы очки для близи и упражнения на расслабление конвергенции (направление взора вверх и вдаль) [24].

Детям старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения при такой же остроте зрения с устойчивой центральной фиксацией и с монокулярно- артерирующим, монокулярным и одновременным характером зрения, одновременно с расходящимся косоглазием стоит представлять объекты разной цветовой гаммы и величин. Обследование проводится в любое время дня. Рекомендуются очки для близи и упражнения на усиление аккомодации (направление взора вниз и вблизи) [24].

Детям старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с визусом от 0,4 до 1 при одновременном бинокулярном неустойчивом характере зрения и отсутствии косоглазия предъявление стимульного материала сопровождается лишь противопоказаниями, связанными с

возрастом [24]. Также предъявляются высокие требования к гигиене зрения при проведении диагностики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения: обязательное соблюдение разработанных нормативов по освещению — общий уровень освещенности не менее 1000 люкс и дополнительная освещенность рабочего места [24]. Это имеет особое значение, если ребенок старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения низко склоняется над стимульным материалом, с которым работает, или близко подносит его к глазам, что снижает общий уровень освещенности воспринимаемых предметов. Соблюдение всех вышеперечисленных условий поможет обеспечить детям старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения более продолжительную работоспособность, а самое важное, в течение рекомендованной непрерывной зрительной нагрузки (15 — 20 минут) на уроке не возникает зрительного утомления [24].

Как показывают требования гигиены зрения, быстрая утомляемость детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения при зрительной работе, низкая острота зрения, которая не позволяет рассмотреть мелкие части объектов, рассмотреть большие высокие объемные объекты, основной путь получения необходимой учебной информации слепыми детьми с остаточным зрением остается зрение совместно с осязанием, код Брайля, передачи изображения при помощи тифлографической системы .

Исходя из вышеизложенной информации, можно выделить базовые требования, необходимые для соблюдения при проведении диагностических процедур у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения :

- Не допустимо, чтобы во время проведения диагностики присутствовал еще кто-либо;
- Материал подбирается с расчетом на максимальную доступность для ребенка;

- Обстановка не должна в себе содержать посторонних раздражителей, отвлекающих внимание испытуемого;
 - При первых признаках утомления нужно перейти на другой вид работы.
 - Словесные инструкции должны соответствовать возрасту испытуемых.
- Повторение инструкции возможно. При повторении инструкции ее нельзя изменять и усложнять;
- Различные виды помощи ребенку строго дозировать;

В ходе констатирующего этапа эксперимента постараемся определить уровень овладения навыками ориентировки в окружающей среде детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. В ходе данного этапа эксперимента проведем обследование детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с помощью стандартизированных методик, после проведения каждой методики проведем анализ результатов и постараемся спланировать дальнейшую коррекционную работу.

Констатирующий этап эксперимента, будет содержать следующие формы диагностической работы:

- проведение диагностики с применением стандартизованных методик
- наблюдение за эмоциональным состоянием и поведенческими реакциями детей старшего дошкольного возраста во время выполнения заданий;
- диагностика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по разделу программы «Социальный мир» («Я сам!») (автор В. И. Черничка)
- анкетирование для опроса родителей (анкета адаптирована для родителей детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения).

2.2. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых

Констатирующий эксперимент проходил в Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении - детский сад компенсирующего вида № 569 г. Екатеринбурга. Данное дошкольное образовательное учреждение было построено в 1980 году и открыто 25 ноября 1981 года. Численность обучающихся на данный момент составляет 131 человек. Объем учебной нагрузки, соответствует СанПиН 2.4.1.3049-13 от 15.05.2013 года. В своей образовательной деятельности ДОУ используют следующие программные технологии:

«Коррекционная работа в детском саду» под редакцией Л. И. Плаксиной

«Программа детского сада для специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида» под редакцией Л. И. Плаксиной.

«Юный эколог» С. Н. Николаевой.

«Кроха» под редакцией Г. Г. Григорьевой.

«Коррекционная работа в детском саду» под редакцией Л. И. Плаксиной.

«Я, ты, мы» О. Л. Князева и Р. Б. Стёркина.

«Азбука общения» Л. М. Шипицыной.

Вся деятельность МАДОУ ведется с учетом основных направлений работы:

1. оздоровление и физическое воспитание, как фактор социализации ребёнка и формирования основ безопасности жизни;
2. осуществление психологического комфорта;

3. сотрудничество с семьёй, направленное на развитие индивидуальных способностей детей.

Оптимальные условия для комплексного, системного, непрерываемого лечения, воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста – периода начала созревания зрительной системы ребёнка обеспечиваются работой следующих кабинетов:

- 3-х ортоптических кабинетов;
- 3-х логопедических кабинетов;
- 2-х кабинетов тифлопедагогов;

Одно из важных мест в процессе обучения отведено физкультурно – оздоровительной работе, которая реализуется с учётом специфики, направленной на коррекцию физического развития детей и их здоровья и с нарушениями зрения, с помощью использования специальных методов и средств, которые способствуют повышению функциональных возможностей, укрепляющих сердечно- сосудистую и дыхательную системы, опорно-двигательный аппарат, развивающих зрительно- двигательную ориентировку и восстанавливающих зрение.

Решение задач коррекционной деятельности, включённых в образовательный процесс, позволяет преодолеть наличие недостатков в развитии детей, появляющихся на фоне патологии зрительного анализатора при овладении двигательными навыками: малоподвижности, скованности, боязни пространства, неуверенности.

Индивидуальная физическая нагрузка для ребёнка разрабатывается с учётом противопоказаний к использованию отдельных видов упражнений и движений, строго определяется рекомендациями врача- офтальмолога. При физической деятельности используются разнообразные игровые методы и

приемы; нестандартные пособия. Занятия проводятся в физкультурном зале и на свежем воздухе.

Применяемые специальные методы и методики, тренинги являются результативными: дети уверенно чувствуют себя в обществе, легко контактируют с членами общества, не испытывают страха, неуверенности, проявляют инициативу в общении со взрослыми, активны и любознательны.

Дети совместно с педагогами регулярно принимают участие в городских и районных конкурсах, спортивных праздниках, театральных фестивалях, где постоянно занимают призовые места.

Дети, после обучения в данном детском саду, успешно обучаются в общеобразовательных школах, гимназиях, лицеях города и района. Дети с ограниченными возможностями здоровья принимаются на обучение по адаптированной образовательной программе дошкольного образования только при согласии родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого- медико- педагогической комиссии. Всего в детском саду 9 групп, средняя наполняемость группы 12 человек.

В исследовании непосредственно принимали участие 7 детей старшей группы №11. Характеристика зрительной патологии детей, участвующих в эксперименте приведена в Таблице 1.

Таблица 1

Характеристика зрительной патологии детей старшего дошкольного возраста, участвующих в эксперименте

№ п/п	Ф.И.О., год рождения	Офтальмологический диагноз	Острота зрения
1	Катя М. 16.12.2009г.	Сложный астигматизм	ОД=0,5 OS=0,6
2	Вероника М. 18.08.2009г.	Расходящееся косоглазие	ОД=0,9 OS=0,7
3	Ефим В. 02.02.2009г.	Миопический астигматизм	ОД=0,6 OS=0,5
4	Дима О. 25.09.2009г.	Гиперметропия 3ст.	ОД=0,6

			OS=0,7
5	Дима Т. 11.08.2009г.	Гиперметропия 3ст.	ОД=0,7 OS=0,7
6	Саша М. 20.09.2008г.	Анизометропия	ОД=0,6 OS=0,5
7	Вадим М. 22.05.2009г	Гиперметропия высокой степени	ОД=0,8 OS=0,7

Как видно из Таблицы 1, что все дети одинакового возраста. Зрительная патология включает разнообразные состояния.

Таблица 2

Персональные данные участников экспериментальной группы

№ п/п	Ф. И., год рождения	Возраст поступления на дошкольное коррекционное образование	Состав семьи	Образование и профессия родителей
1	Катя М. 16.12.2009г.	2	полная	Мама- высшее, домохозяйка. Папа- высшее, директор.
2	Вероника М. 18.08.2009г.	3	полная	Мама- высшее, банков-ский служащий. Папа- средне-специальное, электрик.
3	Ефим В. 02.02.2009г.	3	полная	Мама-среднее профес-сиональное, мед. реги-стратор. Папа-среднее, слесарь-сантехник
4	Дима О. 25.09.2009г.	2	полная	Мама-средне-техни-ческое, домохозяйка. Папа-среднее, комплектовщик.
5	Дима Т. 11.08.2009г.	3	неполная, только мама	Мама- средне-специ-альное, домохозяйка.
6	Саша М. 20.09.2008г.	3	полная	Мама- средне-специальное,

				Сельское хоз-во. Папа-среднее, слесарь.
7	Вадим М. 22.05.2009г	2	неполная. папа, бабушка	Папа- высшее, Бабушка- средне- специальное, пенсионер.

Исходя из данных таблицы можно сделать вывод, что в основном все семьи полные. Образование родителей преобладает средне- специальное. Средний возраст поступления детей на дошкольное коррекционное образование 3 года. У всех детей указанной группы уровень интеллектуального развития соответствует возрасту. Наблюдая за данной группой детей можно отметить, что они дружны. В качестве лидера выделяются: Катя, Вадим.

2.3. Проведение констатирующего этапа эксперимента и анализ его результатов

Диагностика восприятия пространства — особенно важный и ответственный этап в работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения, так как на результаты, полученные в процессе диагностики опирается дальнейшая коррекционная работа, в ходе которой степень восприятия пространства должна улучшиться. В ходе диагностических процедур будет обращать внимание на психо- эмоциональную сферу диагностируемых, их поведение и взаимодействие со сверстниками.

Каждая из описанных ниже методик использовалась при проведении индивидуальной диагностики с каждым из детей экспериментальной группы, кроме методики на определение уровня сформированности социально- бытовой ориентировки.

Проводилась диагностика с применением одной методики в день в кабинете психолога и группе детского сада . Групповая форма обследования проводилась непосредственно в группе детского сада.

Результаты, полученные нами в ходе диагностического обследования будут представлены ниже. Началом исследования послужила диагностика с применением методики, направленной на определение сформированности представлений о форме — *Методика «Коробка форм»* (Приложение 1).

Результат будет оцениваться исходя из 3-х уровней:

высокий уровень — ребенок выполняет задания без ошибок способом зрительного соотнесения;

средний уровень — при выполнении задания ребенок часто примеряет, прикладывает фигурку-вкладку к проему, чтобы найти нужный;

низкий уровень — выполняет задание способом проб и ошибок (ребенок пробует протолкнуть сначала одну, потом вторую и так далее вкладку в один и тот же проем). Потом берется за следующий проем.

Результаты занесены в Таблицу (Таблица 2). Субъективные наблюдения о эмоциях ребенка во время проведения эксперимента будут заноситься в специальную колонку:

“ Эмоциональное состояние во время проведения эксперимента”.

Таблица 3

***Уровни сформированности представлений о форме у детей
экспериментальной группы***

№ п/п	Ф.И.	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Эмоциональное состояние во время проведения эксперимента
1	Катя М.		+		Спокойное, позитивное отношение к происходящему
2	Вероника М.		+		Спокойное, нейтральное отношение к происходящему
3	Ефим В.		+		Эмоции разочарования при невозможности выполнить

					действия
4	Дима О.		+		Спокойное, нейтральное отношение к происходящему
5	Дима Т.			+	Проявляет чувство уверенности в действиях, ребенок проявляет контроль над эмоциями – спокойно и мягко реагирует на просьбы
6	Саша М.		+		Эмоции разочарования при невозможности выполнить действия
7	Вадим М.		+		Спокойное, нейтральное отношение к происходящему

По результатам проведенной диагностики с применением методики можно сделать следующие выводы:

Для детей экспериментальной группы характерен средний уровень сформированности представлений о форме. Только один ребенок показал высокий уровень. Преобладает спокойное эмоциональное состояние и нейтральное отношение к происходящему.

Экспериментатор с помощью методики «Дорисовывание фигур» (Приложение 2)

решал задачу выявления уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы.

Для интерпретации результатов диагностики с применением данной методики будут использоваться качественные характеристики уровней выполнения задания. Выделяются следующие уровни:

При низком уровне ребенок фактически не принимает задачу: он или рисует рядом с заданной фигуркой что-то свое, или дает беспредметные изображения («узор без смысла»). Иногда ребенок (для 1– 2 фигурок) может нарисовать предметный схематичный рисунок с использованием заданной фигурки. В этом случае рисунки, как правило, имеют вид примитивных, шаблонных схем.

При среднем уровне ребенок дорисовывают большинство фигурок, однако все рисунки схематичные, без деталей. Всегда есть рисунки, повторяющиеся самим ребенком или подсмотренные у других детей из группы.

При высоком уровне ребенок дает схематичные, иногда детализированные, но, как правило, оригинальные рисунки (не повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы). Предложенная для дорисовывания фигурка является обычно центральным и значимым элементом рисунка.

Результаты заносятся в Таблицу (Таблица 4). Субъективные наблюдения о эмоциях ребенка во время проведения эксперимента заносятся в специальную колонку “ Эмоциональное состояние во время проведения эксперимента ”.

Таблица 4

Уровень развития воображения и способности создавать образы у детей экспериментальной группы с указанием их эмоционального состояния

№ п/п	Ф. И.	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Эмоциональное состояние во время проведения эксперимента
1	Катя М.		+		Спокойное, позитивное отношение к происходящему, средняя заинтересованность
2	Вероника М.		+		Спокойное, нейтральное отношение к происходящему, средняя заинтересованность

Продолжение таблицы 4

3	Ефим В.	+			Отказ от самостоятельного выполнения задания, только при помощи экспериментатора
4	Дима О.			+	Спокойное, нейтральное отношение к происходящему, показывал неинтерес к заданию
5	Дима Т.		+		Проявлял активную заинтересованность, спокойные

					реакции на ошибки при выполнении задания
6	Саша М.	+			Яркие эмоции при невозможности выполнить действия, активная жестикуляция и мимика
7	Вадим М.		+		Спокойное, нейтральное отношение к происходящему, низкая заинтересованность

Анализ данных показал, что 2 ребенка не смогли самостоятельно выполнить задания при проведении диагностики с использованием методики. Данные дети приступали к дорисовыванию фигур только после помощи экспериментатора.

В целом показан средний уровень развития воображения. Также только 2 ребенка проявили активную заинтересованность в задании, что схоже с реакцией на первое задание. Также 1 ребенок проявил очень яркие эмоции разочарования при невозможности выполнить задание. Стоит отметить, что диагностика проводилась в группе, скорее всего поэтому есть многократно повторяющиеся рисунки.

Для выявления уровня зрительного синтеза и пространственного восприятия была выбрана методика “Разрезные картинки” (Приложение 3).

Для унификации с предыдущими методиками в оценке результатов также выделим 3 уровня:

Низкий уровень – ребенок принимает инструкцию к заданию, но условия задания не понимает, действует хаотически, после обучения и демонстрации психологом, не переходит к самостоятельному способу выполнения.

Средний уровень – ребенок принимает и понимает цель задания, выполняет методом перебора вариантов, после обучения и демонстрации переходит к методу целенаправленных проб.

Высокий уровень – принимает и понимает цель задания, действует самостоятельно методом проб либо практическим примериванием.

Результаты заносятся в Таблицу (Таблица 5). Субъективные наблюдения о эмоциях ребенка во время проведения эксперимента заносятся в специальную колонку “ Эмоциональное состояние во время проведения эксперимента ”.

Таблица 5

Уровень развития зрительного синтеза и пространственного восприятия образа у детей экспериментальной группы с указанием их эмоционального состояния

№ п/п	Ф. И.	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Эмоциональное состояние во время проведения эксперимента
1	Катя М.		+		Спокойное, позитивное отношение к происходящему, средняя заинтересованность
2	Вероника М.		+		Спокойное, нейтральное отношение к происходящему, средняя заинтересованность
3	Ефим В.		+		Показывал неинтерес к заданию,
4	Дима О.		+		Спокойное, нейтральное отношение к происходящему, показывал неинтерес к заданию
5	Дима Т.			+	Проявлял активную заинтересованность, спокойные реакции на ошибки при выполнении задания
6	Саша М.		+		Яркие эмоции при невозможности выполнить действия, активная жестикуляция и мимика
7	Вадим М.		+		Спокойное, нейтральное отношение к происходящему, заинтересован

Дети показали средний уровень зрительного синтеза и пространственного восприятия. От прохождения данной методики никто не отказался, но уже с достаточной уверенностью можно говорить, что дети не

особо проявляют заинтересованность, в большинстве проявляют сдержанные реакции, но есть и исключения – 1 ребенок регулярно достаточно болезненно реагирует на неудачи во время выполнения заданий. Также стоит отметить что диагностика проводится индивидуально, поэтому достаточно сложно судить о уровне коммуникации между детьми.

При проведение следующего этапа диагностирования решалась задача определения уровня сформированности социально – бытовой ориентировки. Для этого проводилась диагностика по разделу методики «Я сам!» (В. И. Черничка) с наглядным материалом – рисунком из мультфильма «Мойдодыр» (Приложение 4). Когда детям показывалась картинка с изображением неопрятного мальчика из мультфильма «Мойдодыр», они активно указывали на недостатки внешнего вида героя, и с увлечением пытались отыскать «следы неопрятности» у сверстников.

Результаты заносятся в Таблицу (Таблица 6). Субъективные наблюдения о поведении ребенка во время проведения эксперимента заносятся в специальную колонку “Поведенческие акты”.

Таблица 6

Сформированность социально – бытовой ориентировки (на примере оценки внешнего вида у детей экспериментальной группы с указанием их поведенческих актов)

Ф. И. ребенка	Умение выделять недостатки внешнего вида у игрового персонажа или у себя	Поведенческие акты во время обследования
Катя М.	+	Активная, старается помочь другим
Вероника М.	+	Активная, старается помочь другим
Ефим В.	+	Активный, старается помочь другим
Дима О.	+	Активный, старается помочь другим

Дима Т.	+	Активная, старается помочь другим
Саша М.	+	Активный, старается помочь другим
Вадим М.	+	Активный, старается помочь другим

Продолжение таблицы 6

Катя М.	+	Активная, старается помочь другим
---------	---	-----------------------------------

Результатом проведения данной методики можно назвать не столько уровень сформированности ценностного и целостного отношения к внешнему виду человека, а то, что нам удалось увидеть процесс коммуникации детей друг с другом. Дети активно помогают друг другу, исправляют ошибки.

Следующим этапом изучения уровня развития навыков ориентировки в пространстве – анкетирование родителей.

Родителям в конце рабочего дня были вручены анкеты и предложено заполнить их дома (Приложение 5). Анкете состояла из 8 вопросов, которые помогают определить степень развития навыков ориентировки в пространстве ребенка вне стен образовательного учреждения. На каждый из вопросов было предложено по 3 варианта ответов.

Анализ анкетных данных показал, что большинство родителей оценивают степень развития навыков пространственной ориентировки ребенка на среднем уровне, также можно отметить по ответам из анкет, что дома дети проявляют большую активность и интерес к окружающему миру.

Подводя общий итог проведенного нами констатирующего эксперимента на группе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения стоит отметить, что дети показали средний уровень сформированности пространственной ориентировки. Эмоциональная сфера у детей экспериментальной группы не всегда устойчива к изменению ситуации,

конечно в основном дети не смотря на нарушения зрения при неудачах в выполнении заданий по ориентировки ведут себя спокойно, но 2 из 7 детей показали активные эмоциональные переживания, при этом мимика лица четко выражала эмоции, ярко выражено желание помочь друг другу при групповой диагностике. Более низкие результаты показали дети при выполнении заданий по методикам “Дорисовывание фигур” и “Разрезные картинки”, следовательно эти методики наиболее хорошо выявляют трудности детей, чем другие.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ОРИЕНТИРОВКИ В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

3.1. Методы и формы коррекционной работы по преодолению нарушений навыков ориентировки в окружающей среде у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Длительность периода адаптации детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения к реалиям существования в окружающей среде зависит от уровня сформированности определенных знаний по самообслуживанию, навыков и умений, применяя которые, ребенок старшего дошкольного возраста может адекватно действовать и приспосабливаться, согласно своим возможностям и эмоциям.

Данные полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента станут основой для создания системы занятий и коррекционных мероприятий

по преодолению нарушений навыков ориентировки в окружающей среде и формированию навыков самообслуживания и регуляций эмоциональной сферы. Специальное (коррекционное) дошкольное образование дает возможность ребенку с особенностями в развитии максимально полноценно участвовать в социальной жизни, получить необходимый уровень знаний и умений для нормальной деятельности в окружающей среде. Для успешной интеграции и социальной адаптации в окружающую среду детей старшего дошкольного возраста, психологу необходимо правильно организовать образовательный процесс на основе программ, корректирующих эмоциональную устойчивость данных детей.

На современном этапе развития общества, с учетом его социально-экономических преобразований, проблема совершенствования содержания и методики специального дошкольного обучения и воспитания становится особенно актуальна.

Результаты, полученные в ходе диагностики сформированности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения умений и навыков ориентировки в пространстве должны использоваться при составлении коррекционных занятий. Целью этих занятий должно стать формирование способностей к индивидуальной и групповой работе, адекватных реакций при возникновении нестандартных ситуациях, доброжелательного отношения к окружающим. Также необходимо рассмотреть вопросы, связанные с формированием системы знаний о труде, инициировать начало самостоятельной трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. В процессе таких занятий можно использовать следующие приемы:

- использование игр
- творческие занятия

– использование занимательного сюжета

В коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения важно уделять внимание знакомству детей с реальным окружающим миром, когда дети смогут соприкоснуться с предметами и явлениями природы: живой и неживой, естественной и созданной человеком. Это позволит увеличить зрительный опыт детей, привлечет их внимание удивит их, даст богатую пищу для физического и эмоционального развития. Родители, педагоги и психологи должны стать проводниками для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в мир предметов, явлений и событий, вещей, эмоций.

Патология органов зрения искажает восприятие объекта, затрудняет создание целостного образа, изменяет его качественную характеристику. Образ становится фрагментарным. Из-за нарушения зрения дети с глазной патологией плохо видят и выделяют конкретные признаки и свойства предметов: их форму, цвет, величину и пространственное расположение. В связи с этим важно в период дошкольного возраста научить их, пользуясь неполноценным зрением, правильно зрительно выделять важные существенные признаки и свойства, проявлять адекватные эмоциональные реакции.

При ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с окружающим миром, в их сознании образуются реалистические знания о мире, основанные на чувственном опыте. Кроме получения зрительной информации об объектах, ребенок должен учиться описывать их свойства, характеристики и запоминать увиденное.

Дети старшего дошкольного возраста с нарушением должны создать объективную картину об окружающем мире, избегая стереотипности ориентировок в нем. Для этого при проведении занятий педагог, психолог,

родители могут периодически менять обстановку окружающего ребенка пространства, изменять маршрут прогулок и так далее.

Так же не стоит забывать об индивидуальных особенностях каждого ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, поэтому крайне важно использовать задания и методики, которые под силу возможностям ребенка. Не стоит забывать и о создании ситуации успеха, это придаст большую уверенность детям с нарушениями зрения.

Зная зрительные возможности детей, педагоги и психологи могут целенаправленно влиять на развитие зрения, создавать условия для правильного эмоционального и сенсорного развития в процессе воспитания и обучения детей с закреплением результатов лечебно-восстановительной работы. Формирование целостного и полного восприятия является важной задачей в развитии познавательной деятельности детей с нарушением зрения. Знакомство с окружающим миром детей с нарушением зрения имеет неоценимое коррекционное воздействие на развитие ребенка. Тематикой ознакомления в первую очередь становится близкое окружение ребенка в детском саду и дома. Процесс ознакомления строится по принципу детального изучения предметов с их свойствами и взаимосвязями. В ходе изучения дети должны научиться последовательному зрительному выделению, анализу основных постоянных признаков исследуемого объекта. Необходимо изучать предметы окружающего мира с опорой на полисенсорную основу. Педагог учит детей сознательно использовать в восприятии предметов и явлений окружающего мира сохранные анализаторные системы и остаточные зрительные функции, а психолог должен следить за правильным эмоциональным развитием ребенка дошкольного возраста с нарушениями зрения во время овладения навыками ориентировки в окружающей среде и вовремя корректировать их с

использованием различных методик, направленных на снижение уровня эмоциональных переживаний («Нарисуй свой страх», «Слушаем себя», «Расскажи о своем дне в садике», «Расскажи о своем выходном дне дома», «Расскажи о своем выходном дне дома », «Лучше всего я умею... », игры на снятие эмоционального напряжения: «Коврик злости», «Волшебный мешочек», «Радуга» и др.).

Все вышеперечисленное позволяет детям с нарушением зрения получить более точную и полную информацию об окружающей среде при минимальном уровне эмоционального дискомфорта.

Формирование системы знаний о процессах хозяйственно-бытового труда взрослых, должно являться ориентировочной основой для их последующего овладения детьми. Это обеспечит ребенку осознанность всех компонентов трудового процесса, позволяющего быть самостоятельным в самообслуживании и в трудовой деятельности. Обучение целостным трудовым процессам позволит детям овладеть умениями, необходимыми для формирования самостоятельности. В самостоятельной же трудовой деятельности они будут автоматизироваться.

Используемые дидактические методы и приемы обучения целостным трудовым процессам по самообслуживания, должны быть основаны на использовании сформированных у детей с нарушением зрения ранее системы знаний о хозяйственно-бытовом труде сотрудников детского сада. Например, прежде чем обучать детей мытью посуды необходимо использовать метод наблюдения за тем, как этот процесс выполняет няня. Кроме того, необходимо учить детей сервировать стол к обеду, мыть игрушки, игрушечную посуду. Освоение детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения базовых процессов хозяйственно-бытового труда должно проводиться на специальных занятиях. Сходные по содержанию и по

структуре процессы (сервировка стола к завтраку, полднику, праздничная сервировка стола и пр.) дети могут осваивать в повседневной жизни и в домашних условиях.

Особое место в овладении детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения хозяйственно-бытовыми навыками занимают занятия направленные на воспроизведение знаний о конкретном трудовом процессе.

Особую роль в коррекционных мероприятиях должны играть семья и родители детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Кроме того, что они должны постоянно поддерживать детей, поднимая уровень их уверенности в своих силах, они должны наблюдать за навыками ориентировки в окружающей среде своих детей вне стен детского сада, передавать максимально объективную информацию о своих наблюдениях педагогу, психологу и действовать согласно их рекомендациям.

Для коррекционной деятельности необходимо тематическое планирование совместной работы воспитателя и психолога по разделам образовательных и коррекционных программ. В перспективном плане должны быть представлены изучаемые лексические и решаемые образовательные и психо- коррекционные задачи. Перспективный план должен позволять проследить комплексность всей проводимой образовательно- коррекционной работы в детском саду, решить задачи воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения коллегиально, учитывая специфический режим работы. От слаженной работы всех участников коррекционного процессе зависит дальнейшая успешность школьной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

3.2. Составление коррекционной программы по результатам констатирующего этапа эксперимента

Коррекционная программа должна преследовать такие цели как снятие эмоционального напряжения, развитие адаптивных социальных качеств, необходимых для поступления в школу, увеличение активности и заинтересованности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на занятиях и обеспечение положительного психоэмоционального комфорта.

Обязательным условием данной программы будет являться работа с родителями для переноса позитивных изменений коррекционного эффекта в повседневную жизнь ребенка. Целью данной работы должно быть формирование у родителей позитивного взгляда на ребенка, укрепление веры родителей в возможность и перспективы развития ребенка.

В основу программы будет включена групповая игровая деятельность, художественная деятельность и в каждое занятия необходимо включить физические минутки для глаз, для снятия зрительной утомляемости.

Организация занятий.

Занятия в индивидуальной и групповой форме.

Частота занятий – 1-2 раза в неделю

Продолжительность – 40-60 минут.

Количество занятий – 40

Структура занятий:

Приветствие: психолог встречает детей, здоровается с каждым, называя его по имени

Основная часть.

Методические приёмы:

- спонтанные (свободные) игры (в это время проводится беседа с детьми, по возможности моделируются жизненные ситуации, связанные с ориентировкой в пространстве, детям задаются наводящие вопросы о том как следует себя вести, какие реакции правильные, какие нет);
 - стереотипные игры (любимые игры детей, в которые они регулярно играют, в ходе данных игр может проводиться наблюдение за детьми, отмечаться корректирующий эффект)
 - сенсорные игры (игры, которые дают новую чувственную информацию, переживание приятных эмоций а также дают информацию детям о формах предметов, их размерах и свойствах, данные игры создают возможность установления контакта с ребёнком); также данные игры помогут снять эмоциональное напряжения (в основном это игры с неструктурированным материалом: вода, песок, пластилин и др.);
 - Тематические игры – “Транспорт”, “ Профессии”, “Животные”, “Одежда”, “Гигиена” (обязательное использование в играх заданий с направлениями (лево, право, вверх, вниз), описание детьми своего отношения к героям игр, ситуациям в игре
 - игры на взаимодействие со взрослыми- моделирование ситуаций из жизни, совместное творчество;
 - терапевтические игры (игры, цель которых помочь ребёнку достичь состояния психического равновесия, выплеснуть негативные эмоции, выявить скрытые страхи и в целом являются первым шагом ребёнка к контролю над собственным поведением);
 - консультирование родителей
 - физические минутки для глаз, для снятия зрительной утомляемости
- Ритуал прощания: «До свидания, до скорой встречи», отметить результаты

Поскольку приветствие и ритуал прощания аналогичны в каждом занятии, мы их в описании опускаем. Опускаем и физические минутку, т. к. она присутствует в каждом занятии.

В таблице 7 показана структура коррекционной программы

Таблица 7

Структура коррекционной программы

№ Блока п/ п	Название блока	Цель блока
1	Занятие с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	Подбор и проведение диагностики с применением стандартизованных методик, проведение коррекционных занятий на ориентировку в пространстве и оптимизацию и совершенствование эмоциональной сферы.
2	Привлечение педагогов и родителей к реализации программы	Организация и проведение групповых и индивидуальных занятий. Эффективное использование результатов коррекционной программы в повседневной жизни ребенка.
3	Знакомство с методическими рекомендациями педагогов и родителей	Попытаться проверить все задания и методики на детях экспериментальной группы, педагогах, родителях, получить замечания и рекомендации

Ниже в таблице представлен тематический план программы.

Таблица 8

Тематический план первого блока коррекционной программы

Тема	Цели занятий	Наименование формы работы, упражнений
Этап объективизации трудностей	1. Установление эмоционального контакта с детьми. 2. Формирование положительного настроения на занятие.	Наблюдение за детьми в разных ситуациях. Рисунок «Я и мои друзья», «Я и моя семья»

(вводный этап) 10 занятий	3. Смягчение эмоционального дискомфорта детей. 4. Развитие общения в рамках предметной деятельности со взрослым.	Спонтанные (свободные) игры детей. Игры на снятие эмоционального напряжения: - стереотипные игры; - сенсорные игры;
------------------------------	---	--

Продолжение таблицы 8

	5. Проведение диагностических методик 6. Уточнение особенностей общения и поведения детей.	- игры с песком, пластилином и др. Игры на взаимодействие со взрослыми: постепенное включение взрослого в спонтанную или стереотипную игру детей.
Основной коррекционный этап 20 занятий	1. Коррекция неадекватных эмоциональных и поведенческих реакций у детей. 2. Формирование положительного настроения на занятие и на взаимодействие со взрослым и сверстниками. 3. Обучение детей совместной игре со взрослым. 4. Формирование инициативы в общении. 5. Преодоление негативных эмоциональных переживаний (страх, негативизм, агрессия и др.). 6. Снижение уровня тревожности. 7. Переход от манипулятивных игр к сюжетным. 8. Нормализация отношений со сверстниками в процессе совместной деятельности, игры.	Наблюдение за детьми в процессе совместной деятельности со сверстниками взрослыми. Сенсорные игры: игры с красками, с пластилином (лепим разные геометрические фигуры, рисуем животное, автопортрет, семью, человека, дерево, дом) Игры на снижение тревоги детей: игры с песком, водой, глиной (по выбору детей). Упражнение «Нарисуй свой страх», «Слушаем себя», «Расскажи о своем дне в садике», «Расскажи о своем выходном дне дома», «Расскажи о своем выходном дне дома », «Лучше всего я умею... », Игры на снятие эмоционального напряжения: «Коврик злости», «Волшебный мешочек», «Радуга» и др. Тематические игры Многочисленное повторение игр с последующим включением новых игровых действий.
Заключительный этап (обобщающий) 10 занятий	1. Создание эмоционально-положительного настроения. 2. Развитие и закрепление социально- адекватных способов выражения негативных эмоций. 3. Через игру знакомство ребёнка с миром человеческих взаимоотношений. 4. Формирование положительных эмоциональных контактов со	Наблюдение за детьми в процессе игры со сверстниками. Беседа с родителями. Сенсорные игры с постепенным включением сюжета: игры с песком, с пластилином, с крупами и др. Итоговая тематическая игра Терапевтические игры: игры с ватой, с подушками, с журналами, с водой и др. Совместное рисование со взрослым.

	сверстниками и взрослыми. 5. Закрепление усвоенных форм общения и поведения. 6. Перенос усвоенных форм общения в семью.	Возможно введение совместных, запланированных прогулок по территории детского сада.
--	---	---

Таким образом из представленной таблицы видно, что у нас есть три этапа занятий с детьми. Первый этап призван объективизировать трудности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, в него включили диагностические методики, для получения объективной картины трудностей, связанных с ориентировкой у детей, различные игры, для нахождения эмоционального контакта с детьми. В основной этап также было включено наблюдение, для своевременной корректировки неадекватных эмоциональных состояний. Тематические игры с взрослыми, вошедшие в основной этап, призваны помочь детям адаптироваться к реальной жизни. Сенсорные игры из основного этапа программы помогут снять напряжение и преодолеть негативные эмоциональные переживания. В заключительный этап вошли тематические, сенсорные игры и беседы с родителями. Данные виды коррекционной работы должны закрепить усвоенные формы общения и поведения а также перенести их в семью.

3.3. Апробация коррекционной программы в экспериментальных условиях и методические указания педагогам и родителям для дальнейшего внедрения программы в практическую деятельность

Проверка эффективности коррекционной программы происходила путем апробации ее первого блока в течение 5 недель. За данный период

удалось провести 15 занятий (Приложение 6) из запланированных 20. Связано это с тем, что в детском саду есть установленный план занятий и проведение мероприятий по данной коррекционной программе оказалось затруднено. Еженедельно проводилось по 3 занятия. В первую неделю проводились индивидуальные занятия, целью которых являлось установление эмоционального контакта и уточнение особенностей общения и поведения детей. Занятия проводились в кабинете психолога, в основном все дети из экспериментальной группы имели доброжелательный настрой, но Ефим и Саша сначала показывали нежелание заниматься.

В ходе индивидуальных занятий происходило повторное знакомство с детьми из экспериментальной группы. Для понимания личностных особенностей и предпочтений была проведена рисуночная методика «Автопортрет» (Приложение 6) и игра «Что я люблю - чего я не люблю» (Приложение 6). Первое, что можно отметить по ходу занятия, если в начале все дети проявляли замкнутость в общении и минимальную активность, то к концу занятия все дети имели положительный настрой и начали проявлять активность в общении.

В следующие 3 недели проводились коррекционные занятия, целью которых было изменение неадекватных поведенческих реакций у детей экспериментальной группы, формирование инициативы в общении и улучшения навыков ориентировки в пространстве. Первое занятие проводилось индивидуально с каждым ребенком из экспериментальной группы в кабинете психолога. Занятие проводилось в игровой форме с применением игрового персонажа из мультфильма. Как и при ознакомительных занятиях Ефим и Саша сначала показывали нежелание заниматься, но когда дети видели героя из мультфильма, все без исключения показали заинтересованность. В ходе занятия было предложено задание на

основе методики «Разрезные картинки». При выполнении данного игрового задания дети уже более спокойно реагировали на сложности и неудачи и проявляли положительные эмоции (улыбки, смех) в отличие от проведения констатирующего эксперимента. Стоит отметить, что несколько детей из экспериментальной группы (Саша, Дима Т., Дима О.) к концу занятия, которое длилось около 35 минут, утомились, что проявилось в снижении темпа работоспособности. Поэтому было принято решение провести с ними дополнительную физическую разминку.

Следующие занятия проходили в групповом виде и имели определенную тематику, «Транспорт», «Животные», «Магазин», «Друзья».

Данные занятия проводились в помещении группы детского сада. Перед началом занятий проводились наблюдения за свободными играми детей экспериментальной группы. Все дети проявляли интерес к предложению провести занятия, из реакции детей было видно, что они более уверенно чувствуют себя при групповой работе. Также как при проведении групповой диагностики, выявилось 2 лидера Екатерина и Вадим. В ходе проведения занятий выявилось одна особенность- Вероника проявляет большую заинтересованность и активность если в начале занятия создать для нее ситуацию успеха.

Также задачей одного из коррекционных занятий («Транспорт») стало обогащение зрительного опыта отражения пространственных отношений между - выше, ниже, посередине. Изначально дети из экспериментальной группы не могли быстро ориентироваться по данным направлениям, но к концу занятия у них стало получаться быстрее и практически без ошибок. Конечно при выполнении заданий связанных с пространственными отношениями между - выше, ниже, посередине, дети из экспериментальной группы ждали одобрения со стороны психолога.

Для того чтобы удостовериться в полученных результатах в ходе выполнения заданий по обогащению опыта отражения пространственных отношений между - выше, ниже, посередине, было проведено контрольное задание на следующем коррекционном занятии с детьми экспериментальной группы. Данное занятие также было групповым и проходило через неделю после проведения занятия по теме «Транспорт». Для проведения контрольного задания использовались разноцветные кружки, которые расположили на настенной доске, детям экспериментальной группы было предложено указать месторасположение кружков относительно центральной точки. При проведении данного задания дети также как, и неделю назад проявляли активность и выполняли задание достаточно быстро и с минимальными ошибками.

Каждое тематическое занятие в независимости от формы его проведение моделировало ситуации максимально приближенные к реальной жизни ребенка. Данный подход позволит увеличить эффективность социальной адаптации ребенка.

В процессе апробации коррекционной программы экспериментатор пытался проводить занятия в партнерской форме, т. е. экспериментатор находился в одной рабочей зоне с детьми, был не столько ведущим, а сколько непосредственным участником процесса, например во время занятия на снижение эмоционального напряжения, лепил из пластилина вместе с детьми за одним с ними столом.

Еще одной особенностью апробации коррекционной программы стало изменение расстановки столов и стульев при каждом занятии в группе. Это позволило исключить стереотипность ориентировки даже в хорошо знакомом пространстве.

Безусловно, данная коррекционная программа полностью не

реализована, но на мой взгляд даже при ее апробации удалось снизить эмоциональное напряжение у детей экспериментальной группы. Если в начале апробации Ефим и Саша с нежеланием принимали участие в занятиях, то ко второму групповому занятию они приходили на занятие с положительным настроением и активно работали. Стоит также отметить что при введении в ход занятий персонажа из мультфильмов, дети экспериментальной группы становятся более открытыми и активными, по- моему это один из хороших инструментов для обеспечения положительного психоэмоционального комфорта.

Так как коррекционная программа не полностью реализована, то существует необходимость в методических рекомендациях педагогам и родителям для ее дальнейшей апробации.

Для того, чтобы дальнейшая работа продолжалась успешно и эффективно необходимо обратить внимание на следующие рекомендации :

- Перед началом апробации необходимо еще раз проконсультироваться с офтальмологом, для уточнение диагноза детей на данный момент и определения нагрузки.

- Вероника проявляет активность и заинтересованность занятием, если в начале создать для нее ситуацию успеха.

- Саша, Дима Т., Дима О. имеют повышенную утомляемость, поэтому целесообразно включать для них дополнительную физкультурную паузу во время занятий.

- Лидерские качества Екатерины и Вадима можно использовать при организации групповых занятий, не рекомендуется ставить их в пример другим детям во избежание снижения их самооценки.

- Рекомендуется включать в каждое занятие новые слова, специальные, профессиональные термины для обогащения словарного запаса.

- Обязательно проведение контроля по усвоению навыков.
- Необходимо чередовать зрительную нагрузку с нагрузками на другие анализаторы.
- Проводить анализ каждого занятия вместе с детьми, интересоваться их мнением о сложности заданий и насколько они их заинтересовали.
- Для активации зрительных функций стимульный материал в процессе проведения занятий должен меняться, может становиться менее контрастным, размер уменьшаться, при использовании методик на сравнение свойств, характеристик объекта, их различия к последним занятиям должны сводиться до одного- двух параметров.
- Для увеличения интереса к занятиям рекомендуется использовать в качестве героев персонажей из мультфильмов.
- Рекомендуется по возможности демонстрировать натуральные и живые объекты, при выходе на прогулку, экскурсию, просить словесно четко описать видимый объект, его видимые характеристики и свойства. Такие занятия увеличат зрительный опыт детей.
- Обязательно проводить беседы с родителями, уточнять изменяется ли каким- то образом поведение детей. Для контроля поведения детей и их эмоционального состояния вне учебного учреждения проводить анкетирование родителей.
- Для получения необходимого результата необходима тесная работа с воспитателями. Просить их проводить наблюдения за детьми во время их пребывания в детском саду.

Родителям детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, участвующим в апробации коррекционной программы, можно дать следующие рекомендации:

- Попробовать раз в неделю менять маршрут следования из детского сада / в

детский сад. Затем в домашней обстановке попросить ребенка назвать несколько запомнившихся объектов, встреченных на пути (необычное здание, деревья, магазин и так далее).

- Попробовать изменить привычную расстановку игрушек, книг, настенных картин (рисунков) в комнате ребенка, понаблюдать как быстро заметит ребенок перестановку и какая у него при этом будет реакция.

- При прогулке заострить внимание ребенка на каком-либо предмете, объекте, явлении, попросить как можно более точно запомнить его, а дома предложить нарисовать его или слепить из пластилина.

- При посещении одного и того магазина, спрашивать у ребенка- где находились продукты или вещи (в зависимости от магазина), на какой полке, когда вы посещали магазин в последний раз, а где находятся сейчас. Изменилось ли их местоположение.

- Обсудить с ребенком возможность изменения расстановки мебели в его комнате- как он к этому относится, если перестановка произошла- долго ли привыкал к новому расположению, какие эмоции проявлял.

- Максимально объективно отвечать на вопросы психолога, действовать согласно его рекомендациям.

В процессе апробации программы в практических условиях должны быть получены рекомендации и замечания психологов, воспитателей по внесению изменений в программу. Это позволит сделать программу максимально эффективной и удобной для использования в условиях реального обучения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполнения выпускной квалификационной работы был проведен теоретический анализ литературы, приведенный в первой главе исследования. Данный анализ показал, что проблема действительно актуальна, многие исследователи обращались к этому вопросу и всякий раз новое поколение родителей сталкиваются с проблемой формирования пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Не менее злободневной становится практикоориентированная проблема и для дошкольных образовательных организаций, поэтому проведенная диагностическая работа с конкретными детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения подтвердила актуальность и практикоориентированность этой проблемы.

Проведение диагностической работы натолкнуло автора на составление коррекционной программы, нацеленной на преодоление нарушений пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Программа была составлена и апробирована в количестве 10 занятий. Хотя значимые результаты не были получены, дальнейшая апробация программы может оказаться успешной, для этого написаны методические рекомендации для педагогов и родителей детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Таким образом актуальность проблемы доказана. Цель достигнута, поскольку решены все задачи. Следовательно объект, предмет определены верно, и гипотеза находит свое подтверждение.

В дальнейшей работе автор предполагает продолжение темы в магистерской диссертации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базарный, В. Ф. Зрение у детей / В. Ф. Базарный. – Новосибирск : Наука, 1991.
2. Венгер, Л. А. Детская психология: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1985.
3. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999.
5. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : изд. Акад. пед. Наук РСФСР, 1956.
6. Денискина, В. З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения / В. З. Денискина. –Уфа : Изд-во Филиала МГОПУ им. М. А. Шолохова в г. Уфе, 2004.
7. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. / Л. А. Дружинина. – М. : Издательство «Экзамен», 2006.
8. Земцова, М. И. Дети с глубокими нарушениями зрения / М. И. Земцова. – М. : Просвещение, 1967.
9. Земцова, М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. – М. : Просвещение, 1973.

10. Зотов, А. И. Актуальные вопросы изучения личности слепых и слабовидящих детей / А. И. Зотов. - М. : Наука, 2007.
11. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. – Спб. : Издательство ГРПУ, 1998.
12. Литвак, А. Г. Тифлопсихология / А. Г. Литвак. – М. : Просвещение, 2005.
13. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1989
14. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. — М. : Просвещение, 2002.
15. Назарова, Н. М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена. Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы / Н. М. Назарова. – М. : Классик Стиль, 2006.
16. Плаксина, Л. И. Наша любовь и забота о детях, имеющих проблемы со зрением / Л. И. Плаксина. – М. : Город, 1998.
17. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие / Л. И. Плаксина. – М. : РАОИКП, 1999.
18. Плаксина, Л. И. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида / Л. И. Плаксина. – М. : Издательство «Экзамен», 2005.
19. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.
20. Синельников, В. П. Психология дошкольников / В. П. Синельников. – М. : Педагогика, 1991.

21. Солнцева, Л. И. Психологические проблемы незрячего в трудных и экстремальных ситуациях / Л. И. Солнцева. — М. : Логос ВОС, 2005.
22. Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушением зрения (детская тифлопсихология) / Л. И. Солнцева.- М. : Логос ВОС, 2005.
23. Стребелева, Е. А. Формирование мышления детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева.- М. : Владос, 2004.
24. Субботина, Л. Ю. Энциклопедия воспитания и развития дошкольника / Л. Ю. Субботина. — Ярославль : ИЦ Академия Холдинг, 2001.
25. Тихомиров, О. К. Психология мышления / О. К. Тихомирова. – М. : изд-во Просвещение, 1984.
26. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева. – М. : Просвещение, 2005.
27. Хозиев, М. В. Практикум по возрастному- психологическому консультированию: для вузов / М. В. Хозиев. – М. : Академия, 2002.
28. Шемякин, Н. Ф. Ориентация в пространстве. Психологическая наука в СССР / Н. Ф. Шемякин. – М. : Просвещение, 1988.
29. Шматко, Н. Д. Дети с отклонениями в развитии : Методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей / Н. Д. Шматко. – М. : Просвещение, 2007.
30. Акшопина, А. Я. Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития / А. Я. Акшопина, Г. В. Васина. – М. : Логос, 2008

31. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964, Т.1,Т2,Т3.
32. Ермаков, В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : Просвещение, 1990.
33. Ермакова, В. П. Воспитание слабовидящего ребенка в семье / В. П. Ермакова, А. А. Щегловой. – М. : Просвещение, 1986.
34. Земцова, М. И. Дети с глубокими нарушениями зрения / М. И. Земцова, А. И. Каплан, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 2007.
35. Коваленко, Б. И. Тифлопедагогика / Б. И. Коваленко, Б. П. Коваленко. – М. : Просвещение, 2002.
36. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова. — М. : Альманах ИКП РАО, 2010.
37. Матвеева, Л. Г. Практическая психология для родителей, или что я могу узнать о своем ребенке / Л. Г. Матвеева, И. В., Мякушин, Д. Е. Выбойщик — М. : Аст – Пресс Южно-Уральское книжное изд-во, 1997.
38. Соловейчик, Н. С. Формирование наглядно- образного мышления у дошкольников / Н. С. Соловейчик, П. С. Жедек – М. : Академия, 1997.
39. Стребелева, Е. А. Психолого- педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие : с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., пере- раб.и доп. — М. : Просвещение, 2004.

40. Денискина, В. З. Содержания и методы обучения детей с нарушением зрения / В. З. Денискина// – Дефектология. – 2012. – №6.

41. Неверовен, Я. З. Развитие предметных движений у ребёнка дошкольного возраста / Я. З. Неверовен // Вопросы психологии дошкольного возраста – 2000. – №4.

42. Ткаченко, Т. А. Использование физкультминуток для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушением зрения / Т. А. Ткаченко // Дошкольное воспитание – 1986. – №3.

43. МАДОУ - детский сад компенсирующего вида №569 [Электронный ресурс] / ред. О. С. Караваева .— Электрон. дан. — Екатеринбург : Школьный портал, 2009 — . — Режим доступа: <http://569.tvoysadik.ru/>

