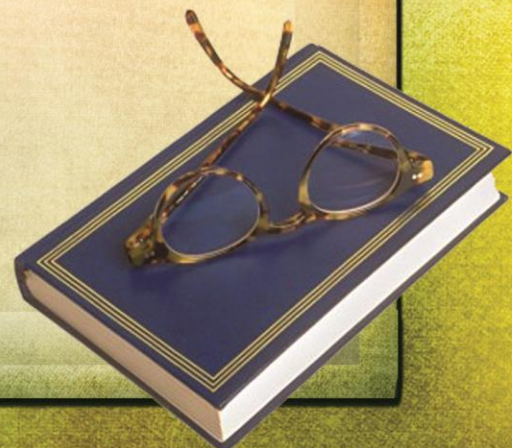


Библиотека тифлопедагога

**ХРЕСТОМАТИЯ
ПО РАЗВИТИЮ И
ВОСПИТАНИЮ
ДОШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

Сборник материалов



Хрестоматия
по развитию и воспитанию
дошкольников с нарушением
зрения.

Содержание:

<u>Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье</u>	
<u>Библиотека для родителей</u>	7
ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СЛЕПОГО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	8
КАК НАУЧИТЬ СЛЕПОГО РЕБЕНКА ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ В ОКРУЖАЮЩЕМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	11
КАК НАУЧИТЬ СЛЕПОГО РЕБЕНКА ИГРАТЬ.....	14
КАК НАУЧИТЬ СЛЕПОГО РЕБЕНКА ГОВОРИТЬ.....	22
КАК НАУЧИТЬ СЛЕПОГО РЕБЕНКА НАВЫКАМ САМООБСЛУЖИВАНИЯ, ЛИЧНОЙ ГИГИЕНЫ И КУЛЬТУРЕ ПОВЕДЕНИЯ.....	24
РОЛЬ СЕМЬИ В ПОДГОТОВКЕ РЕБЕНКА С НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....	34
НЕСКОЛЬКО СЛОВ О СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	34
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	42
<u>Т. П. Свиридюк</u>	
<u>Подготовка слабовидящих детей к школе</u>	44
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ.....	45
Подготовка детей к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема.....	45
Состояние готовности детей к обучению в школе.....	47
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ.....	52
Организационные и психолого-педагогические предпосылки компенсаторно-коррекционной работы.....	52
Активизация познавательной деятельности детей.....	54
МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОДГРУППОВОЙ РАБОТЫ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ.....	57
Методика обследования ребенка.....	58
Задания и игры по развитию сенсорных функций и связной речи.....	62
Система игр и упражнений по развитию пространственного ориентирования и координации движений.....	69
Дидактические игры.....	70
Индивидуальная карта изучения готовности ребенка к школе.....	74
<u>Развитие познавательной деятельности слепых детей дошкольного возраста</u>	
<u>Из книги «Дети с глубоким нарушением зрения»</u>	79
ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПРИЯТИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ. ОСЯЗАТЕЛЬНЫЕ ВОСПРИЯТИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ.....	81
К ХАРАКТЕРИСТИКЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛЕПОГО ДОШКОЛЬНИКА.....	88

ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПРИЯТИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ, ОСНОВАННЫХ НА СОВМЕСТНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЗРЕНИЯ И ОСЯЗАНИЯ.....90

ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ92

Т. П. Свиридюк

Воспитание самостоятельности слепых и слабовидящих дошкольников

в процессе организации обслуживающего труда.....102

СОСТОЯНИЕ ПРАКТИКИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....103

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....104

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО САМООБСЛУЖИВАНИЮ.....105

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ХОЗЯЙСТВЕННО - БЫТОВОГО ТРУДА И ТРУДА В ПРИРОДЕ.....109

Методические рекомендации по организации

коррекционно – воспитательного процесса в дошкольных учреждениях

для детей с патологией зрения.....118

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ.....119

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТИФЛОПЕДАГОГА В СПЕЦИАЛЬНОМ ДЕТСКОМ САДУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....122

ОПЫТА РАБОТЫ ГОРОДСКОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....123

НЕКОТОРЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ПОМЕЩЕНИЙ И ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....124

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....125

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ.....125

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ВОСПИТАНИИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....127

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ

О РАСТИТЕЛЬНОМ МИРЕ.....128

ОХРАНИТЕЛЬНЫЙ РЕЖИМ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ

С ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ.....129

Воспитание и обучение слепого дошкольника
Под редакцией Л.И. Солнцевой.....131

ГЛАВА I. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ СЛЕПОГО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....132

ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ
И ОБУЧЕНИЕ ИХ ОСНОВНЫМ ДВИЖЕНИЯМ.....136

ГЛАВА III. УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....140

§ 1. РОЛЬ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ В УМСТВЕННОМ РАЗВИТИИ СЛЕПОГО РЕБЕНКА.....140

§ 2. РАЗВИТИЕ РЕЧИ СЛЕПОГО.....145

§ 3. ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ.....145

§ 4. ФОРМИРОВАНИЕ ДОЧИСЛОВЫХ ПОНЯТИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ВЫРАБОТКА
НАВЫКОВ СЧЕТА.....156

ГЛАВА IV. ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....164

§ 1. ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....164

§ 2. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ И БЫТОВОГО ТРУДА.....165

§ 3. ЗАНЯТИЯ ЛЕПКОЙ СО СЛЕПЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ.....168

§ 4. АППЛИКАЦИИ.....170

§ 5. КОНСТРУИРОВАНИЕ.....171

ГЛАВА V. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....173

§ 1. МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ.....173

§ 2. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЛОВО В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СЛЕПОГО ДОШКОЛЬНИКА.....176

§ 3. РОЛЬ ОКРУЖАЮЩЕЙ ПРИРОДЫ И БЫТА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ
СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....178

ГЛАВА VI. НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....179

§ 1. ПРИНЦИПЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ.....181

§ 2. МЕТОДЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ.....182

ГЛАВА VII. ПОДГОТОВКА СЛЕПОГО РЕБЕНКА К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ.....183

СТАТЬИ

З.Б. Данилевич

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СЛЕПЫХ
ДЕТЕЙ-ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ.....185

М. В. Велович

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....190

Л. Ю. Феоктисова

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....194

Л. И. Солнцева

ВОСПИТАНИЕ СЛЕПОГО ДОШКОЛЬНИКА В ИГРЕ.....198

Л. И. Солнцева

ЗНАЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В КОРРЕКЦИИ НЕДОСТАТКОВ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ205

Л. П. Гладких, Л. И. Плаксина

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИСОВАНИЮ С НАТУРЫ В ДЕТСКИХ САДАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....210

Л. С. Сековец

ОРГАНИЗАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНОГО РЕЖИМА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....214

Л.А. Григорян

ЛЕЧЕБНО-ВОССТАНОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ДЕТСКИХ САДАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ218

М.И.Земцова

СИСТЕМНЫЙ ХАРАКТЕР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ (на примере эстетического воспитания).....226

Л. И. Плаксина

КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ.....231

С. М. Хорош

КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИГРУШКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ГЛУБОКИМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....236

Л. П. Ковалева

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИЗУЧЕНИИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ПОСТУПАЮЩИХ В ЯСЛИ – САД.....240

Е. С. Незнамова

СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ТИФЛОПЕДАГОГА ПО ВОССТАНОВЛЕНИЮ ЗРЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ.....244

Л. В. Егорова

ОБЩЕНИЕ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....248

Ф. И. Гумерова

РОЛЬ ОКРУЖАЮЩЕЙ ПРИРОДЫ И ОРГАНИЗАЦИИ БЫТА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....252

О. Л. Жильцова

Индивидуальные особенности развития речи и фонематического слуха у старших

дошкольников с глубоким нарушением зрения.....256

**Воспитание слепых детей
дошкольного возраста в семье**

Библиотека для родителей

ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СЛЕПОГО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Советы родителям по воспитанию слепого ребенка в семье могут быть успешно реализованы на практике, если взрослые члены семьи будут знать, как зрительный дефект отражается на его психофизическом развитии, в какой мере и как можно преодолеть последствия слепоты в первые годы жизни малыша.

В подавляющем большинстве случаев, и это, к сожалению, приходится констатировать все чаще и чаще, слепые дети страдают сопутствующими заболеваниями, приводящими к нарушениям опорно-двигательного аппарата, нервной системы, эмоциональной сферы.

Говоря о следствиях слепоты, мы, в сущности, подошли к одному из основных понятий тифлологии — структуре дефекта. Структура дефекта — это понятие, отражающее то, из чего складывается дефект, каким образом он возникает. В структуре дефекта выделяется первичный дефект, представляющий чаще всего анатомическое нарушение того или иного органа, и вторичный дефект, т. е. какие-то нарушения, возникающие как следствие наличия первичного дефекта. Первичный и вторичный дефекты можно представить в виде камня, брошенного в воду. Место падения камня, там, где происходит разрыв поверхности воды, можно сравнить с первичным дефектом. Волны же, расходящиеся в разные стороны, будут соответствовать тому, что мы назвали вторичным дефектом. Глядя на расходящиеся волны, мы замечаем, чем дальше они отходят от места падения камня, тем больше они слабеют. Это очень показательно для понимания картины вторичных дефектов слепого ребенка.

Как известно из полученных научных данных и опыта жизни слепых детей, тяжелый зрительный дефект оказывает влияние на их физическое и психическое развитие. Что же представляет собой психика? Дать ее определение крайне трудно, теля, казалось бы, понятно, о чем идет речь. В наиболее общей форме психику можно было бы определить, как ВЫСШУЮ способность человеческого мозга отражать окружающий мир в виде образов, мыслей и чувств. Наши образы, мысли и чувства и есть своеобразное отражение окружающего мира. Психика представляет собой сложную систему, где каждый ее элемент неразрывно связан со всеми остальными. Нарушение одного элемента неминуемо приведет по типу цепной реакции к нарушениям деятельности других элементов.

При этом больше всего пострадают те элементы, которые наиболее тесно и непосредственно связаны с первично нарушенным — слепотой. Элементы системы, менее жестко связанные с первично нарушенным, окажутся более сохранными.

Зрение представляет собой сложную форму образного отражения непосредственного окружающего мира. Содержание человеческого сознания во многом состоит из того, что человек видел, слышал, осязал и т. д. В этом смысле зрение как источник непосредственного знания об окружающем мире занимает преимущественное место среди других органов чувств, таких, как слух, осязание, обоняние, вкус. Отсюда становится понятным, что слепой ребенок лишается возможности получить полную информацию об окружающем мире, так как до 90 процентов всей поступающей информации проходит через зрительный орган. Отсутствие зрения существенно обедняет содержание человеческого сознания, его представлений об окружающем мире.

При этом следует учитывать еще и то, что психика отражает окружающий мир и тем самым, выступает связующим звеном между человеком и миром. Взаимосвязь эта осуществляется через поведение человека и его деятельность. В этом смысле психика является «зеркалом», т. е. отражением, и, что особенно важно, регулирует все человеческое поведение. Зрение же выступает как его наиболее гибкий регулятор. Все сбои в нашем поведении так или иначе связаны с неточностями отражения. Человек бежит по коридору и вдруг падает, задев ногой выбоину в полу. Он упал (сбои) именно потому, что не заметил выбоины (неточность отражения). Таким образом, отсутствие зрения приводит не только, к получению ограниченной информации, но и к существенным затруднениям в регуляции внешнего поведения, что выражается в многочисленных сбоях.

По существу, уже в самом общем виде мы назвали два наиболее типичных последствия слепоты — бедность полученной информации и трудности в регуляции поведения. Типичным проявлением нарушения регуляции поведения являются трудности свободного общения слепого ребенка со сверстниками и взрослыми, что способствует его изоляции не только в обществе, но и в семье.

Для развития зрячего ребенка характерны две особенности. Первая состоит в необыкновенно быстрых темпах

его развития, особенно в первые годы жизни. Никогда позже человек не развивается так быстро, как в детстве. Путь, который он проходят на первые 5—6 лет жизни, оказывается несоизмерим с тем, что ему предстоит пройти в последующие годы. Не случайно Л. Н. Толстой, будучи в преклонном возрасте, заметил: «От меня до ребенка один шаг».

Вторая особенность развития связана с первой и состоит в активности ребенка. И в этом смысле не будет ошибкой, если мы скажем, что ребенок развивается такими быстрыми темпами во многом благодаря своей необыкновенной активности. Можно только поражаться неутомимости и энергии маленького ребенка. Вспомните хотя бы то, как он учится ходить, с каким упорством и без всякого принуждения стремится овладеть пространством, часто падая и испытывая боль, и тем не менее не отказывается от своей цели. Ребенок напоминает губку, активно впитывающую в себя воду, он, как магнит, который тянет ко всему. Активно растущий мозг ребенка требует постоянного притока раздражителей. Это является необходимым условием развития самого мозга. В этом также один из ИСТОЧНИКОВ активности, обеспечивающей такие высокие темпы развития. При этом психологи указывают на высокий уровень «спонтанной обучаемости» ребенка, имея в виду способность к самостоятельному научению на основе подражания.

К сожалению, долгое время эта способность ребенка недооценивалась. Однако бесспорно, что основную часть знаний, умений и навыков ребенок получает в результате специально организованного обучения. И тем не менее очень многим ребенок овладевает самостоятельно или почти самостоятельно по подражанию.

Как же отражается Тяжелый зрительный дефект на развитии активности ребенка, на возможности самостоятельного овладения им опытом жизни? Как указывают многие родители, слепые дети менее активны, чем их зрячие сверстники. При этом возникает иллюзия, что дети больны или им не хватает физического ухода.

Из вышесказанного становится понятным источник сниженной активности слепого ребенка. Зрительный орган в этом отношении выступает не только как информационный канал, о чем мы уже говорили, но и как источник стимуляции, т. е. необходимых воздействий на мозг, являющихся важнейшим условием его развития, а также одним из источников активности ребенка. Недостаток такой внешней стимуляции в психологии получил название чувственной ограниченности (сенсорной депривации). Таким образом, слепоту можно рассматривать как сенсорную депривацию, приводящую к снижению уровня активности, что неминуемо сказывается на темпе развития ребенка.

Можно ли противостоять чувственной ограниченности? Не только можно, но и жизненно необходимо. И в этом заключается одна из важнейших задач родителей, выполнять которую за них не сможет никто! Если зрячий ребенок сам проявляет активность, то слепой для развития этой активности нуждается в обязательной помощи со стороны взрослого. Прежде всего, слепому ребенку следует обеспечить богатую и разнообразную среду. Все, что доступно для сохранных органам чувств, соответствует возрасту и неопасно, должно быть предоставлено слепому, ребенку.

Особое внимание в преодолении следствий ограниченного восприятия следует уделять физическому, двигательному развитию ребенка, во-первых, потому что информация, идущая в мозг от мышц, суставов, сухожилий, также стимулирует его развитие и, стало быть, повышает уровень активности. Во-вторых, нельзя забывать о том, что физическое и психическое развитие в детстве связаны наиболее тесно и, обеспечивая полноценное физическое развитие ребенка не только в смысле кормления, но и движения, мы создаем прочным фундамент для полноценного развития ребенка на последующих этапах жизни. Психика человека, и в особенности ребенка, может развиваться лишь в деятельности. В еще большей степени это положение можно отнести к психическому развитию незрячего ребенка.

В-третьих, мы уже говорили о том, что зрение выполняет важную регулирующую роль. Его выпадение сказывается на уровне организации деятельности, что проявляется в различных двигательных нарушениях, трудностях формирования двигательных навыков (например, застегивание пуговиц, зашнуровывание ботинок и пр.). Именно это обстоятельство делает необходимым активное развитие двигательной сферы незрячего ребенка, включение его в различные игры и упражнения, разумеется, соответствующие его возрасту и возможностям. На это следует обратить особое внимание в связи с тем, что нарушение зрения приводит к серьезным затруднениям в способности к пространственному ориентированию, к самостоятельному передвижению в пространстве, пониманию своего положения в нем. Важнейшей предпосылкой к самостоятельному овладению пространством является хорошее моторное (двигательное) развитие.

Если в раннем детстве эффект чувственной ограниченности может проявляться в снижении общей активности, двигательном недоразвитии, то несколько позже, в дошкольном и в младшем школьном возрасте, он внезапно проявляется в ином виде. Но это в том случае, если на предшествующих этапах ребенок не получил должного двигательного развития. Это явление получило название «навязчивые или стереотипные движения». Слепые дети могут подолгу кружиться на одном месте, размахивать руками, раскачиваться на стуле, тереть глаза и т. д. Замечания и одергивания не дают результата. Дети навязчиво возвращаются к повторению одних и тех же движений. При этом сами не могут объяснить, почему они это делают. Для

родителей это проявление какой-то особой, пугающей ненормальности. Безусловно, в каждом конкретном случае необходима квалифицированная консультация невропатолога. Но чаще всего за этим стоит именно эффект двигательной ограниченности. Своими навязчивыми движениями ребенок как бы восполняет дефицит внешней стимуляции, который создает внутреннее напряжение. Повторение таких движений и позволяет ему освободиться от этого напряжения. Ребенок как бы сам борется с ограниченностью в движениях. Паническая реакция родителей в этом случае неоправданна. Они фиксируют у ребенка чувство вины, но никак не способствуют преодолению навязчивых движений. Путь к их преодолению все тот же — терпеливое и постоянное включение ребенка в различные стороны деятельности.

Появление навязчивых движений имеет и еще одну причину своего происхождения. Мы уже упоминали о такой способности ребенка, как самостоятельная обучаемость. В этом отношении незрячий ребенок имеет меньше возможностей, чем его зрячий сверстник, получающий огромное количество информации как бы само собой: на прогулке, по телевизору, разглядывая картинки в книгах и журналах, наблюдая за действиями матери и т. д. Зрячий ребенок способен подражать многому из того, что увидел (милиционер регулирует движение транспорта или водитель автобуса крутит руль). Придя домой, ребенок легко может воспроизвести это в своей игре. И при этом его никто этому мог и не учить.

Сложнее незрячему ребенку. Его самостоятельный опыт оказывается обедненным. Именно поэтому родители должны хорошо понимать, что недостатки спонтанного научения должны быть восполнены в той мере, в какой это возможно, через специально направленное обучение. Поэтому всему необходимо учить ребенка, сопровождая показ словесным описанием. Активность родителей в этом случае восполняет недостатки самостоятельного опыта незрячего ребенка. Это в полной мере относится к обучению ребенка играм и игровым действиям. Бедность самостоятельного опыта слепого ребенка делает необходимым обучение его самым простым элементам игры, воспроизводящей действия. Отсутствие специального обучения приводит к двигательной обедненности. В этой ситуации ребенок стремится реализовать те действия, которые ему знакомы. Так могут появляться двигательные стереотипы. К сказанному следует добавить, что игра является тем ведущим видом деятельности, в котором формируется и развивается психика ребенка, особенно дошкольника. Игра развивает возможности ребенка в познании окружающего мира, тренирует его память, делает более богатым воображение, закаляет его волю и выдержку, дисциплинирует, учит общаться с другими детьми — в целом активно готовит его к будущей жизни.

Вторичные влияния слепоты на психику ребенка могут быть очень разнообразными. Тифлопедагогами было давно замечено, что в одних случаях влияние слепоты прослеживается заметно, в других проявляется крайне слабо.

Многих вторичных отклонений может и не быть. От чего это зависит? Некоторые родители думают, что если слепота является основной причиной отставания в развитии, то следствие может быть устранено только при устранении причины. Опыт показывает, что подобный вывод неверен и что отставание в темпах развития незрячего ребенка полностью определяется не только слепотой. Что же является определяющим? В данном случае — недостатки целенаправленного воспитания. В свое время известный советский дефектолог Л. С. Выготский подчеркивал, что одни и те же недостатки в воспитании и обучении зрячего и незрячего ребенка приводят к разным по тяжести следствиям. Зрячий ребенок оказывается способным в силу более высокого уровня самостоятельного научения как бы восполнить часть пробелов в воспитании. Незрячий же обладает меньшими возможностями такого восполнения и оказывается в менее выгодном положении.

Специально организованное обучение и воспитание, направленное на преодоление последствий слепоты, называется коррекционным. Эффект коррекционного воздействия во многом зависит от того, когда его начинают осуществлять. Чем раньше оно проводится, тем больше оно эффективно. Вторичные отклонения принципиально преодолимы. Но процесс их преодоления достаточно длительный и трудоемкий. Тифлопедагоги убеждены, что вторичные отклонения легче предупредить, чем исправить. В этом процессе большое значение имеют условия семейного воспитания и действия родителей.

Вероятно нет необходимости доказывать, что воспитание незрячего ребенка требует больше усилий, чем воспитание видящего. Но опыт показывает, что затраченные усилия могут пропасть даром или дать совершенно противоположный ожидаемому эффект. Видимо, дело не столько в самих усилиях, сколько в их направленности и осознанности. Направленность воспитательного воздействия во многом определяется позицией родителей по отношению к своему ребенку.

Наиболее сбалансированной позицией можно считать такую, при которой ребенок принимается таким, какой он есть. Слепота не должна служить каким-то сверхотличительным признаком. А это возможно при условии веры в ребенка, что крайне важно. Ибо неверие родителей перерастает в неуверенность ребенка в собственных силах. Решительно следует отказаться от взгляда на слепоту как на болезнь. Ребенок должен чувствовать себя любимым, но не исключительным существом. И, наконец, сбалансированность подхода к воспитанию незрячего ребенка состоит в выдержке и терпении. Многие у слепого ребенка получается хуже, чем у зрячего, но это не означает, что у него ничего не получится. Требуется

большое терпение и от родителей, и от ребенка. Основу терпения составляет вера в возможности вашего ребенка, а они раскроются в той степени, в какой вы окажете ему свое содействие.

И еще родители должны отчетливо осознавать смысл самого процесса воспитания, т. е. чего они хотят, какова их основная, цель. Жизнь в условиях слепоты связана с определенными, порой серьезными трудностями. Целью воспитания и задачей родителей является научить ребенка жить в этих условиях и уметь преодолевать трудности так, чтобы последние не превращались в драму, заслоняющую саму жизнь. Жить полноценной жизнью в условиях отсутствия зрения возможно, но это не простая задача, которую должен решать сам человек. И то, насколько успешно он ее решает, во многом зависит от реальной поддержки родителей, сумевших научить его преодолевать трудности.

КАК НАУЧИТЬ СЛЕПОГО РЕБЕНКА ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ В ОКРУЖАЮЩЕМ ПРОСТРАНСТВЕ

Родителей и близких слепого от рождения ребенка волнует вопрос «Сможет ли их малыш научиться передвигаться без посторонней помощи?». Тревоги родителей обоснованны — тяжелый зрительный дефект отражается на двигательной активности ребенка, на познании им окружающего пространства и ориентировке в нем.

Под ориентировкой в пространстве понимается способность слепого ребенка определять свое местоположение среди окружающих его предметов и объектов, направление выбранного движения? обнаруживать предмет или объект, к которому он направляется. Способность человека без зрения ориентироваться в пространстве рассматривается как важное условие формирования полноценной личности, как преодоление изоляции незрячего среди людей с нормальным зрением. Неспособность слепого ребенка самостоятельно ориентироваться в пространстве приводит к появлению; отклонению, осложняющих всю последующую жизнь.

Большинство родителей знают, что зрение лежит в основе восприятия человеком пространства и предметов, его наполняющих. Зрение обеспечивает безопасное передвижение в свободном пространстве. Зрение — своеобразный «зонд» пространства. У родителей возникает вопрос: «А как же человек без зрения воспринимает пространство?»; «В состоянии ли слепой определить направление движения?» и др.

Науками о человеке (философией, психологией и др.), практической жизнью слепых людей, достигших высокого умственного, физического развития, убедительно доказано, что даже тотально слепые люди могут правильно и точно воспринимать окружающее пространство, самостоятельно ориентироваться в нем.

Философия, психология обосновали основные особенности и механизмы ориентировки: ориентировка человека в пространстве обеспечивается рефлекторной деятельностью мозга. Мозг как зрячего, так и незрячего человека получает информацию о пространстве через органы чувств. Слепой ребенок получает такую информацию через слух, осязание, двигательный анализатор, обоняние. Мозг тотально слепого ребенка не получает информации через зрение. Но сохраненные органы чувств передают необходимую информацию в мозг, который ее анализирует и обобщает. В результате у человека без зрения формируются правильные представления об окружающем пространстве и предметах, его наполняющих. Он оказывается способным определить свое местоположение, примерную удаленность предметов относительно себя (впереди — сзади, слева — справа и т. д.).

Известный отечественный психолог Ф. П. Шемакин доказал, что «пространственные представления могут быть сформированы и у слепых. Они возникают и без зрительных образов».

Эти кратко изложенные выводы современной тифлологии очень важны для осознания родителями слепого ребенка того факта, что хотя зрительный дефект и ограничивает возможности самостоятельной ориентировки, но при определенных условиях трудности могут быть преодолены.

Какие же условия должны быть созданы для слепого малыша, чтобы он смог научиться передвигаться в знакомом и незнакомом пространстве, воспринимать предметы, опознавать их, определять нужное направление? Раскрывая эти условия, мы опираемся на важное положение известного отечественного дефектолога Л. С. Выготского: «Если зрячий ребенок многое усваивает по подражанию в естественном жизненном опыте, то слепой ребенок должен специально этому обучаться». Роль родителей и близких слепого ребенка и состоит в том, чтобы выступать с первых месяцев его жизни добрым, ласковым, но настойчивым и квалифицированным учителем, управляющим процессом его развития, стимулирующим все свои потенциальные возможности в пространственной ориентировке. Но, чтобы руководство родителей развитием слепого ребенка не обернулось трагедией, следует знать, чему учить и когда начинать обучение ориентировке в пространстве малыша с тяжелым зрительным дефектом.

Обучение ориентировке в пространстве начинается с первых месяцев жизни слепого ребенка.

Как и всякий нормально видящий, слепой ребенок постигает пространство на основе движения, но из-за зрительного дефекта темп развития двигательного аппарата у него замедлен, требует постоянной помощи со стороны взрослого. Слепой ребенок не видит окружающих его предметов, поэтому у него не возникает потребности совершать необходимые движения для познания окружающего мира. Познание слепым ребенком пространства и ориентировка в нем носят поэтапный характер и связаны с развитием его двигательного аппарата. Первый этап (так же, как и у зрячего ребенка) начинается с познания частей своего тела и умения совершать ими необходимые движения: поднимать голову, манипулировать руками и ногами, переворачиваться с боку на бок, на животик и др. Нормально видящий ребенок совершает эти движения на основе зрительного и речевого побуждения взрослого, прежде всего матери.

Слепого ребенка мать побуждает совершать необходимые движения в первые месяцы жизни путем соприкосновения с ним и звуковыми сигналами, но не очень сильными и резкими, так как малыш может испугаться их. В первые недели жизни ребенок реагирует на внешние раздражители всем телом. Но постепенно слепой малыш, как и его зрячий сверстник, должен научиться реагировать на раздражители частями тела: головкой, ручками, ножками и т. д. Но этим движениям мать должна обучить слепого ребенка, тем самым, способствуя формированию представлений о частях тела и доступных ему движениях. Например: мать сгибает ноги малыша в коленях, поднимает туловище вместе с ногами, вращает туловище и голову в любом направлении и др. При этом лаской, своим прикосновением к телу ребенка «поощряет» удачно выполненное движение.

Ребенка следует научить «понимать» части своего тела и тела другого человека: матери, отца и других членов семьи. Для этого следует позволить ребенку дотрагиваться до лица наклоняющегося к нему человека, его рук, груди матери. Впоследствии этот опыт ему очень пригодится, он будет с помощью осязания отличать близкого ему человека от случайных, незнакомых людей.

Для того чтобы слепой ребенок в первые месяцы жизни научился управлять головой, целесообразно делать следующие упражнения. Положите ребенка на животик. Слепые дети часто отказываются от того, чтобы их клали на животик. Когда ребенка кладут на животик, он, как правило, резко поднимает голову. В этот момент мать своим лицом соприкасается с головкой малыша, ласково поглаживает его. Слепой ребенок начинает усваивать, что поднятие головки и поворот на приятный голос сопровождаются лаской. Когда ребенок лежит на животике на столе или другой твердой поверхности, можно погладить его по спине, чтобы он выпрямил голову и туловище. Если ребенок лежит на животике на коленях матери, следует привлекать его внимание какой-нибудь звуковой игрушкой, к которой он может прикоснуться и положение которой следует менять (вверху, слева и др.).

Второй этап на пути развития движений частей тела ребенка, с помощью которых он обучится поднимать голову, шею, выпрямлять спину, — это опора на руки. Для этого можно использовать большой надувной мяч, на котором ребенок кладет свои руки. Поддерживая ребенка, следует медленно поворачивать мяч, привлекая внимание малыша ласковым прикосновением. Каждодневные занятия с ребенком позволяют усложнять упражнения и тем самым способствуют развитию двигательного аппарата. Если малышу в первые месяцы не оказывать помощи, он может находиться в одном и том же положении и на одном месте. Малыш (как зрячий, так и слепой) постоянно нуждается в разнообразных движениях. Ставя его в различные положения, мы помогаем ему развивать равновесие (вестибулярный аппарат) и укреплять мышцы. Каждое новое положение (на боку, на спине; на животике, «вращение тела и т. д.) тела ребенка дает ему новое ощущение, укрепляет уверенность в себе и готовит к самостоятельным движениям. Когда ребенок научится управлять головой, он сможет самостоятельно двигать руками, совершать хватательные движения, «играть» своими руками, опираться на них.

Между четвертым и шестым месяцами жизни совместные движения головой и руками позволяют слепому ребенку овладеть первыми элементами равновесия и научиться качаться. Теперь можно будет приступать к овладению ребенком нового положения — «сидя».

Обучение положению «сидя» — длительный и поэтапный процесс. Прежде чем ребенок освоит это положение, он должен научиться хвататься за пальцы рук взрослого и держаться за них в положении «сидя», удерживать погремушки, расположение которых он узнает по звуку. Дети даже с остаточным зрением не воспринимают окружающих предметов на расстоянии. Используйте звучащую игрушку, потрясите ею перед лицом ребенка, а затем удалите на небольшое расстояние, чтобы ребенок мог до дотянуться и удержать.

Теперь можно начинать учить слепого малыша сидеть. Существует целая система упражнений, направленных на обучение малыша положению «сидя», которое является важным моментом на пути овладения таким видом движения, как ползание «на четвереньках». Когда ребенок начнет садиться, его следует учить двигаться на животе. Это важно для развития движений вперед и назад с помощью рук.

Зрячий ребенок начинает ползать, чтобы дотянуться до интересной ему игрушки, но расположенной далеко

от него. Ребенок, который не видит игрушки или предмета, не начинает ползать. Малыш начнет ползать, если появится побудительная причина: мама близко, но, чтобы до нее дотронуться, нужно сделать движение в том направлении, откуда малыш слышит ее ласковый голос. Ребенка следует учить становиться в позу «на четвереньки» выпрямлять ему спинку, поддерживать за талию и раскачивать его тело вперед и назад (самостоятельно слепой малыш может не освоить позы и движений, которые лежат в основе ползания),

Рекомендуются следующие упражнения для овладения слепым ребенком ползанием. Возьмите звучащую игрушку, которую можно толкать впереди себя. Ребенку в положении «сидя» предлагается взять игрушку в руки, «рассмотреть» её. Затем взрослый берет игрушку из рук ребенка и кладет впереди него. Ребенка ставят в позу «на четвереньки» и подталкивают сзади. Одновременно игрушку двигают вперед и побуждают ребенка к тому, чтобы он полз к ней. Следует похвалить ребенка словами, ласковым поглаживанием, если он доползет до игрушки и возьмет ее в руки.

На втором этапе развития движений у слепого ребенка может развиваться страх пространства, если он постоянно будет наталкиваться на острые углы мебели, падать (особенно назад) и ушибаться. Удары и падения препятствуют развитию двигательной активности как предпосылки ориентировки в пространстве. Падения не должны ограничивать его безопасное передвижение «на четвереньках». Об этом следует позаботиться всем членам семьи.

Третий этап в обучении слепых детей передвижению в пространстве связан с вертикальным положением тела ребенка — передвижением ножками. Прежде всего, родители учат слепого ребенка вставать на ножки, удерживать тело в вертикальном положении, побуждают делать первые шаги. Можно положить Любимую игрушку на доступном от ребенка расстоянии. Малыша ставят на ножки и помогают сделать шаг вперед. Как? Кто-то из взрослых берет ребенка подмышки, слегка приподнимает то за — одну, то за другую ножку для того, чтобы ребенок мог поочередно переносить тяжесть с одной ножки на другую. Можно и нужно при этом учить ребенка, поднимая одну ногу, держаться на другой, сохраняя равновесие. Для закрепления движения вперед ребенок держаться за манеж или стульчик и толкать их перед собой. Иногда следует ставить малыша на свои ноги, держа его сзади за руки. Делая шаги, взрослый как бы ведет ребенка, который синхронно вместе с ним делает первые шаги.

Некоторым детям легче делать первые шаги, если они идут боком, держась за мебель. Родители привлекают их внимание звуковой игрушкой или голосом. Можно через комнату натянуть веревку на уровне пояса малыша. Он, держась за веревку, будет свободно передвигаться из одного угла комнаты в противоположный. Обучая ребенка ходьбе, следует обратить внимание на необходимость приседания при выполнении таких заданий, как «подними игрушку или упавшую вещь», «прикоснись к ногам взрослого, стоящего рядом, и ты узнаешь, какие на нем туфли»

и т. д.

Ребенок делает первые шаги в знакомом помещении — комнате. Но и на улице он должен различать ножками песчаную дорожку, траву и т. д. Этому его надо учить. Слепой ребенок (как и всякий другой) начинает ходить с широко расставленными ногами — для равновесия. Но если не научить его правильно переставлять ноги при ходьбе, то навык ходьбы с широко расставленными ногами закрепится. Походка такого слепого ребенка, а затем и подростка и взрослого начинает резко отличаться от походки зрячего сверстника и затрудняет движение. Слепому ребенку трудно научиться таким движениям, как бег, прыжок, скачки по подражанию. Поэтому кто-нибудь из родителей рассказывает и показывает ребенку исходное положение при прыжках, беге и т. д. Например, мама говорит ребенку. «Сначала поставишь свои ножки вместе, потом согнешь в коленях и заведешь руки назад (показывает как). Затем выбросишь руки вперед и одновременно поднимешь над землей ноги. Ты почувствуешь, как твое тело поднимется вверх».

Отличительной особенностью ходьбы слепого ребенка является не скоординированное движение рук и ног. Поэтому родители должны научить ребенка правильно совершать движения руками при ходьбе.

На третьем этапе развития двигательного аппарата ребенка возникает, а затем и закрепляется навык ходьбы с вытянутыми руками, которые предохраняют от ушибов. Ушибы, постоянные падения способствуют развитию у слепого ребенка страха пространства, нервного напряжения, неуверенности в своих возможностях. Преодолению страха пространства у слепого ребенка, начинающего познавать окружающий мир, способствует постоянный речевой контакт с матерью, бабушкой, отцом, братьями и сестрами.

Говорите своему ребенку, когда он передвигается в знакомом и незнакомом пространстве, где он находится. Например, скажите ему, что он находится в спальне или общей комнате, перед кроватью или диваном. Игрушки лежат на полу у дивана, а вы сидите на диване. Пусть он дотронется до дивана, до игрушек, до вас, соотнесет их расположение относительно себя и начнет в период формирования речи усваивать значение предлогов, выражающих определенные положения предметов в пространстве — у стены, за столом, под кроватью и т. д. Понимание этих слов — первый шаг к изучению слепым ребенком направления.

Практика использования этих предлогов закрепит в сознании слепого ребенка их значение и будет способствовать пониманию словесных указаний на последующих этапах жизни. Нормально видящий ребенок познает направление с помощью зрения. Когда ему говорят: «Мяч за спиной», ребенок поворачивает голову назад. Слепому ребенку следует показать, что значит за спиной и какой разворот тела надо сделать, чтобы найти мяч.

У большинства детей дошкольного возраста имеется остаточное зрение, которое позволяет не только различать направление источника света, но и цвет и форму близко расположенных предметов. Безусловно, возможности ориентировки слепых детей с остаточным зрением значительно возрастут, но при условии, что вы будете учить их рациональному его использованию. Дайте ребенку понять, что вам нравится, когда он пытается использовать зрение (приласкайте, дайте что-нибудь). Грудного ребенка, имеющего остаточное зрение, носите на руках по комнате и говорите, на что он должен смотреть.

Грудные дети лучше всего видят ближние предметы. Если вы хотите, чтобы ребенок впел предмет, приблизьте его к глазам ребенка (не дальше, чем на 15 см). Хороший контраст дает черно-белое сочетание. Дети лучше видят, если освещение направлено на предмет. Когда освещение слишком яркое, ребенок закрывает глаза. Источник света должен быть за спиной ребенка. Обычно слепые дети с остаточным зрением любят рассматривать человеческие лица, особенно лица близких и приятных им людей: матери, бабушки, отца и др.

Контакты «лицом к лицу, глаза в глаза» стимулируют «осмотрение» ребенка. Очень привлекательны для ребенка светящиеся украшения на стене и потолке.

Когда слепой ребенок с остаточным зрением начинает ползать, привяжите к его ручке яркую ленту, привлекайте внимание ребенка к ней.

Когда ребенок начинает ходить, обращайтесь внимание, на каком расстоянии он различает предметы и какого размера.

Уже в 3—4 года можно разрешать ребенку рассматривать предметы через увеличительное стекло. Если малыш испытывает затруднения в рассматривании предметов в окружающем его пространстве, то измените дистанцию (приблизьте лицо ребенка к предмету), освещение, используйте контрастный фон.

Для привлечения внимания ребенка и использования при этом (точного зрения повесьте на окно цветной целлофан — шуршание привлечет ребенка, а цвет позволит рассматривать его. Можно на окна приклеивать силуэты знакомых ребенку предметов. Активному использованию остаточного зрения в ориентировке способствует окраска обоев, ночник у кровати ребенка, движущиеся предметы.

Если ваш ребенок уже в 3—4 года носит очки, то родителям следует помнить, что линзы должны быть чистыми, без царапин. Очки не должны плотно прилегать к глазам, их следует снимать только по предписанию врача.

В основе развития двигательного аппарата тотально слепого или с остаточным зрением дошкольника, в основе умений ориентироваться в пространстве младшего школьника лежит игра. В игре (как ведущем виде детской деятельности) ребенок развивает как двигательные, так и познавательные способности. Передвигаясь в пространстве, ребенок одушевляет предметы, изучает возможности своего тела, общается с другими детьми, познает мир людей. Но игровая деятельность слепого ребенка как ведущая форма овладения пространством происходит на суженной сенсорной основе. Поэтому стимуляция игровой деятельности слепого ребенка со стороны взрослых предполагает знания закономерностей и особенностей их психического, физического и личностного развития.

КАК НАУЧИТЬ СЛЕПОГО РЕБЕНКА ИГРАТЬ

Прежде чем учить ребенка игре, вам необходимо понять, зачем вы это делаете. В педагогической литературе по проблеме обучения детей игре указывается, что игра является неотъемлемой частью жизни ребенка, как с нормальным, так и с нарушенным зрением. С ее помощью он познает окружающий мир, усваивает связи между людьми, предметами, осознает свою роль в семье и обществе. Через игру ребенок получает знания, накопленные предыдущими поколениями. Именно игра готовит ребенка к вступлению во взрослую самостоятельную жизнь.

Традиционно все детские игры делятся на две большие группы: игры с правилами и игры без определенных правил. К первой группе могут быть отнесены подвижные игры: «Ловишки», «Гуси-гуси», «Поймай колокольчик» и др.; дидактические: лото, домино, настольно-печатные и т. п.

Вторая группа более обширна и включает: строительно-конструкторские игры — создание из кубиков и другого строительного материала различных построек (крепости, машины, парохода и т. д.), сборка изделий из частей, предлагаемых в игре типа «Конструктор», и творческие сюжетно-ролевые игры, наиболее распространенные в дошкольном возрасте и позволяющие ребенку выполнять в игре действия, обусловленные ролью, которую он на себя принял. Наиболее распространенными являются игры на бытовые сюжеты: «Дочки-матери», «Больница», «Магазин» и т. д., в которых дети отражают впечатления, полученные из окружающей их действительности.

Правила таких игр определяются самой жизнью, они могут меняться в зависимости от характера участников игры, их жизненного опыта, условий игры, созданных взрослыми (качества и количества игрушек, наличия отдельного игрового уголка и т. д.).

Овладение этим видом игры особенно важно для слепого ребенка, так как только в творческой игре, в которой нет жестких ограничений, ребенок сможет наиболее полно выразить себя, не боясь ошибиться, познать свойства окружающих предметов, осуществить попытки в самостоятельном налаживании отношений с другими детьми и отработать тип поведения, свойственного определенному персонажу. Малыш овладевает в игре многими жизненно важными навыками, которые пригодятся ему в дальнейшем.

Однако не следует забывать о том, что игра сможет положительно повлиять на развитие ребенка только в том случае, если вы сами примете в ней активное участие, и в роли не пассивного наблюдателя, а участника и творческого организатора. Это обусловлено тем, что дети с нарушениями зрения (особенно до 3—4 лет) не могут без помощи взрослого подготовить условия для игры: подобрать игрушки, выбрать сюжет, распределить роли, выполнить действия, характерные для каждого персонажа, развернуть полноценный сюжет. Дефект зрения мешает им в полном объеме воспринимать окружающие предметы, подражать действиям, которые выполняет взрослый. Ваша помощь в этот период заключается в том, чтобы научить ребенка правильно пользоваться слухом, осязанием, обонянием и вкусом при восприятии окружающего мира и отражении своих впечатлений в игре.

Вам необходимо помочь ребенку научиться играть с предметами, игрушками, детьми. Руководи руками ребенка, следует показать, какие движения ему надо делать руками я телом. К сожалению, он не научится этому по подражанию, как дети с сохранным зрением, ему нужны паша поддержка и участие.

Процесс обучения игре длителен и сложен. Он с каждым годом жизни ребенка будет обогащаться и становиться более интересным не только для вашего малыша, но и для вас. Постарайтесь при этом следовать следующим правилам:

--постоянно расширять представления ребенка об окружающих его предметах (называть их, рассказывать об их внешнем виде, характерных признаках, свойствах и особенностях, указывать на их назначение и показывать по возможности способы применения);

--предоставлять малышу возможность для обследования' предметов, разных по форме, фактуре, назначению;
--создавать ребенку условия для проявления самостоятельности при выполнении показанных ранее действий с предметами и игрушками, не мешать ему, если он сам захочет познакомиться с новыми предметами;

--при подборе игрушек руководствоваться не внешней привлекательностью, а возможностями и интересом ребенка. Игрушки желательно подбирать из разных материалов, средние по размеру, с четко выделенными деталями, реалистично отражающие тот объект, который они изображают (например: зайчик с длинными ушами, четко выделяющимися четырьмя лапами, маленьким хвостиком). Стилизованные игрушки лучше давать ребенку только тогда, когда он уже будет иметь некоторые представления о предметах;

--привлекать ребенка к выполнению некоторых простейших домашних дел (мытьё посуды, подметание полов, чистка овощей и т. д.). Это необходимо для расширения -жизненного опыта ребенка и обогащения сюжета творческой игры.

Но, пожалуй, самое главное условие успешного обучения игре в раннем и дошкольном возрасте — это положительный настрой на игру, как ребенка, так и взрослого. Очень важно, чтобы вы обучение игре не как тяжелую обязанность, а как времяпровождение, полезное и вам и малышу. Не огорчайтесь, если вначале ребенок не будет проявлять интереса к игрушке и действиям с ней, будет ее отталкивать и бросать. Дело в том, что ребенок сам не может догадаться о способе действия с игрушкой, и поэтому его надо научить. В большинстве случаев дети предпочитают крутить малознакомые игрушки в руках, трясти их, ударять ими о другие предметы, облизывать языком, прикасаться ими к лицу и т. п. Пусть это вас не тревожит, потому что таким образом ребенок с нарушенным зрением познает свойства предметов и игрушек. Если вы будете терпеливы и настойчивы, с нашей помощью он сможет производить самостоятельно действия, соответствующие назначению предмета или игрушки, и тогда игра принесет вашему малышу много радостных минут.

Игра — процесс постоянно меняющийся. Игра ребенка в раннем возрасте разительно отличается от

игры дошкольника 5—6 лет, и в этом нет ничего удивительного, так как ребенок растет, приобретает новые знания, новые навыки и умения, которые обогащают игру. Однако у слепых детей этот процесс протекает несколько своеобразно, игровые умения у них формируются длительное время, по сравнению с детьми с сохранным зрением, развитию игры свойственны некоторые особенности:

--замена практического действия его описанием. Например, Оля Т., тотально слепая девочка 5 лет, во время игры в «Дочки-матери» собралась мыть посуду после того, как накормила кукол. Собрав всю посуду со стола, она подержала ее в руках, покрутила в разные стороны и, не сходя с места, со словами: «Все, помыла» — снова расставила посуду на столе. Часто за описанием неумение ребенка совершать действия, требуемые сюжетом игры;

--отсутствие или низкая степень интереса к игрушкам и игре с ними. В беседах с родителями мы выяснили, что нередко любимыми у детей могут быть предметы, которые трудно отнести к игрушкам, однако действия с ними доставляют детям удовольствие. Так, в одной семье девочка больше всего любила меховой шарик, который она катала, брала с собой на прогулку, спала с ним, а в другой — мальчик всем игрушкам предпочитал катание по полу большой стеклянной банки и т. д.;

--схематичность сюжета игры. Как правило, это связано с ограниченным жизненным опытом, недостатком впечатлений и невозможностью непосредственного наблюдения за действиями взрослых и подражания им;

--неохотное включение ребенка в коллективную игру и неумение удерживать внимание сразу нескольких партнеров по игре. Дети в дошкольном возрасте еще не владеют в полной мере всем запасом неречевых и речевых способов общения, они редко улыбаются, не знают, как выразить сочувствие с помощью мимики. Это мешает им налаживать контакт со зрячими или слабовидящими сверстниками, так как выражение лица слепого ребенка не всегда соответствует его настроению и намерениям, что затрудняет возникновение эмоциональной ответной реакции;

--необходимость постоянной тяготя со стороны взрослого в процессе игры. Следует учитывать, что характер помощи меняется в зависимости от возраста ребенка, степени нарушения зрения и вида игрушки, с которой действует ребенок. Установлено, что наибольшие затруднения дети испытывают при осознании условности игрового действия (при расчесывании себя или куклы воображаемой расческой, при варке обеда для кукол на игрушечной плите и т. п.) и при переносе уже знакомого действия на куклу или другую сюжетную игрушку. Только с помощью взрослого ребенок способен научиться соотношению модели предмета или игрушки с тем предметом или объектом, который она изображает. Этот процесс достаточно длителен и растягивается на весь дошкольный период развития ребенка.

Учитывая все вышесказанное, при обучении игре вам придется ориентироваться не столько на возраст малыша, сколько на его возможности и интересы, на уровень психического развития. Не отчаивайтесь, если ваш ребенок не сразу научится всему тому, чему вы хотите его научить, помните, что этот процесс очень длительный и требует и от вас, и от малыша выдержки и терпения

Как правило, в сюжетно-ролевые игры дети с нарушениями зрения начинают играть с 4-5 лет. До этого возраста основным видом деятельности с предметами и игрушками являются манипулирование (размахивание, кручение, удары, производимые со всеми предметами, независимо от их назначения) и предметные действия, когда ребенок учится простейшим общепринятым действиям с предметами и игрушками. Чтобы этот процесс не затягивался и проходил с пользой для вашего малыша, обучение следует начинать уже с первых месяцев жизни ребенка.

В 3—6 месяцев вашему ребенку не нужны никакие специальные игрушки. Его игрушки ничем не отличаются от погремушек предназначенных младенцам с нормальным зрением. Маме следует подбирать погремушки разнообразные по форме и звучанию, чтобы ребенок в дальнейшем различал их, даже не касаясь рукой. Рекомендуются сначала подвешивать их над грудью ребенка на расстоянии его поднятой руки. Подвесьте и мелкие мягкие надувные игрушки или просто предметы (деревянные шарики, разные ленточки), предварительно привязав к ним маленькие колокольчики, тогда ваш малыш, однажды коснувшись игрушки случайно и получив приятные касательно-слуховые впечатления, будет стремиться к повторению движения.

Независимо от подвешенных погремушек уже в первые месяцы жизни ребенка начинайте вкладывать ему в руки маленькие легкие предметы. Сначала младенец может сразу же разжать ручку, но вы продолжайте давать ему различные предметы. Это необходимо для того, чтобы подготовить его к хватательным движениям. Позже ребенок начнет на мгновение задерживать в руке предмет, а затем резко им потрясывать. Вам следует использовать этот момент и предложить ребенку предметы с разнообразными звуками, раздающимися при встряхивании. Кроме стандартных, купленных в магазине погремушек, вы можете давать ребенку различные коробочки и баночки (тщательно закрытые), в которые насыпаны мелкие предметы (горох, крупа, пуговицы и т. п.). Со временем емкости могут быть более объемными, что будет

стимулировать у ребенка стремление удерживать их обеими руками.

В период с 6 месяцев до года малыш уже овладеет некоторыми двигательными навыками и может садиться, сначала с вашей помощью, а затем самостоятельно, подниматься в кроватке или манеже, держась за стенки, и делать первые шаги с вашей поддержкой. Подрастая, ребенок начинал! понимать, что пространство не ограничено его рукой или ногой, что оно гораздо больше и наполнено множеством незнакомых предметов, знакомство с которыми он может осуществить только с помощью самых близких людей, которым он доверяет

Чтобы помочь ребенку, продолжайте использовать имеющиеся предметы и погремушки, развесив их повсюду, где ребенок бодрствует (прикрепите к кроватке, манежу, стенке шкафа и т. д.). Игрушки подвешиваются таким образом, чтобы младенец, взмахивая руками, касался игрушек, пытался схватить отдельные шарики и колечки. Очень важно заинтересовать ребенка игрой в хватание, дергание, отталкивание подвешенных погремушек обеими ручками. Для этого чаще меняйте игрушки, используйте игрушки, издающие приятный звук, чтобы этот вид игры доставлял малышу удовольствие от новых осязательных и слуховых впечатлений.

Как только ваш малыш научится сидеть самостоятельно, опираясь спинкой на что-нибудь, предложите ему новое пространство для игр. Лучше всего для этой цели подойдет стандартный стульчик, соединенный со столиком. Вы можете посадить малыша в стульчик и положить на стол 2-3 любимых игрушки. Сначала покажите ему, как он может найти игрушку, передвигая ее ручкой по поверхности стола и громко называя игрушки. Потом жете предоставить ему возможность для самостоятельных ков, следя за тем, чтобы на столе всегда лежало что-нибудь занимательное для малыша. Не жалейте усилий для того, чтобы ваш ребенок постоянно имел в руках какой-либо предмет с интересной поверхностью, формой. Это могут быть не только игрушки, но и вещи, имевшиеся в каждом доме (катушки, кольца для занавесок, пластмассовые стаканчики, ситечка, ложки из дерева и другие безопасные для ребенка предметы). Учите его манипулировать этими предметами, чтобы вызвать различные звуки и этим привлечь ребенка к действиям с предлагаемыми предметами. Это очень важно для развития мышления в первый год жизни, поскольку ребенку с нарушением зрения трудно получить визуальные (зрительные) раздражители и включиться в активную игру с предметами. Терпеливо выполняемые упражнения позволяют преодолеть эти трудности.

Кроме погремушек и простых по форме предметов, вы можете предложить ребенку различные вкладыши-стаканчики, коробки и кастрюльки с крышками, используя при этом наборы кукольной посуды. Действия с ними будут приятны малышу. Предварительно ознакомив его с этими предметами, научите ребенка бросать в кастрюльку или металлическое ведерко мелкие игрушки таким образом, чтобы они издавали звук. Поиграйте с малышом в игру «В коробку — из коробки», научив класть и вынимать предметы из коробки.

При знакомстве с новыми предметами или игрушками следует называть их и комментировать свои действия с ними.

Приведем примерный разговор взрослого с ребенком при ознакомлении его с погремушкой «Попугай». Вкладывая игрушку и руку ребенка, вы можете сказать следующее: «Я дам попугайчика, возьми его в руку, вот так (сжимаете ручку малыша в кулачок с вложенным хвостиком погремушки). Посмотри, какой он красивый и хороший, гладкий, прохладный. У него есть голова, туловище, хвост {вы проводите ладонями и пальцами рук ребенка вдоль погремушки, начиная с головы). Давай вместе снова возьмем попугая за хвостик. Не бойся, я тебе помогу. Сожми его в кулачке. Молодец! А теперь помаши им в разные стороны (выберете ручку ребенка вместе с игрушкой и совместно производите действие). Слышишь, как он громко гремит? Тебе нравится? Попробуй теперь сам так сделать. Умница!». Как только вы убедитесь в том, что ребенок может самостоятельно удерживать в руке игрушку, научите его перекладывать ее из одной руки в другую, а потом замените ее на другую игрушку и предложите произвести с ней ранее усвоенные действия.

В период с года до 2 лет, когда ребенок начинает самостоятельно передвигаться по" комнате и квартире, самыми привлекательными для него будут скорее не игрушки, а вещи, которые находятся в комнате. Помогите вашему малышу осмотреть (ощупать) предметы, доступные ему и безопасные для здоровья. Все должно быть рассмотрено руками, простукано, опробовано в смысле двигательных, звуковых и манипуляционных возможностей. Вам необходимо помочь малышу разобраться в лавине новых впечатлений, побуждая его к этой деятельности, ведя его руки по предметам, показывая, чему служит данный предмет, оречевляя все его действия.

Таким образом вы предоставляете ребенку возможность получить знания о разнообразных материалах, формах, усвоить наиболее общие понятия, связанные со взаиморасположением предметов, их функцией, овладеть целевой манипуляцией, ведущей к получению заранее запланированного эффекта. Открывание шкафчиков, ящичков, коробочек, вынимание из них всевозможных предметов и манипулирование ими —

интересное и полезное занятие для ребенка второго года жизни. Не мешайте ему и терпеливо переносите беспорядок, который он сделает, и это терпение несомненно будет вознаграждено радостью от дальнейшего правильного развития вашего малыша.

В этом возрасте очень полезны для ребенка игры с бумагой, картоном, целлофаном, гофрированной бумагой (только не фольгой, она неприятна для осязания и холодит кожу пальцев). Покажите малышу, как можно сминать их, разрывать, складывать. Такие игры можно проводить на протяжении всего дошкольного возраста, постепенно начиная использовать ножницы с тупыми закругленными концами (после 4 лет).

В этом возрасте также следует предложить ребенку пирамиды, кубики и крупные бусы. Обучение так называемым «соотносящим» действиям, когда необходимо соотнести одну деталь игрушки с другой, играет очень важную роль в развитии мыслительной деятельности малыша и его мелкой моторики. Обучение действиям с дидактическими игрушками, как правило, осуществляется в определенной последовательности. Предлагаем вам примерную последовательность обучения ребенка действиям с большой пластмассовой пирамидой «Клоун»:

1. Учить ребенка обхватывать игрушку двумя руками и узнавать ее при этом по просьбе взрослого. Взрослый называет игрушку, предлагает ее малышу, просит повторить название.

2. Учить выделять две основные части игрушки (голову и туловище), обхватывая двумя ладонями (руки ребенка лежат на игрушке руки взрослого направляют движение рук малыша при обследовании частей игрушки).

3. Учить разбирать игрушку несколькими способами: взрослый держит пирамиду, ребенок двумя руками снимает голову клоуна со стержня пирамиды, кладет рядом с игрушкой, (затем снимает кольца двумя руками удобным для него способом; взрослый сначала держит пирамиду, прижимая ноги клоуна к поверхности стола или пола, и предлагает малышу двумя руками снять голову клоуна со стержня. Далее правая рука ребенка остается на вершине пирамиды, а левая скользит вдоль туловища вниз до ноги игрушки и обхватывает ее сверху (при этом взрослый может убрать свою руку или продолжать удерживать пирамиду, придавая ей большую устойчивость). После того, как ребенок сможет удерживать клоуна одной рукой, предложите ему снять кольца правой рукой удобным для него способом. Обязательно научите малыша класть снятые детали рядом с игрушкой, чтобы позднее он смог их найти.

Для разнообразия действий ребенка можно предложить ему кубики 4—5 штук сначала среднего размера (длина стороны 4—5 см), чтобы их удобно было брать в руку. Мы предлагаем им учить ребенка следующим действиям с кубиками:

захватывать кубик одной рукой и отпускать его, обратив внимание ребенка на то, что кубик можно брать, обхватывая его сверху всеми пальцами руки или только двумя пальцами (большим и указательным);

перекладывать кубик из одной руки в другую, опускать его в коробочку или кастрюльку, стучать кубиком о кубик, предварительно научив удерживать в руках два кубика, и т. д.;

ставить кубики на пол или на стол рядом друг с другом (дорожка из кубиков).

Когда вашему малышу исполнится 2 года, можно начинать знакомить его с "различными сюжетными игрушками (собачки, мишки, куклы и т. д.). Будьте готовы к тому, что в большинстве случаев дети сначала неохотно соглашаются играть с новыми игрушками. Они необычны по материалу (например, мак), велики по размеру, не производят никаких звуков. Здесь ваша помощь просто необходима. Делать это лучше следующим образом: вы выбираете момент, когда ваш ребенок находится в хорошем настроении, сажаете его к себе на колени или рядом с собой, так чтобы ему было удобно, и предлагаете взять в руку новую игрушку, называете ее, придумываете ей имя и доброжелательно предлагаете малышу обследовать ее. По реакции ребенка вы поймете, приятна эта игрушка ему или нет. Если реакция негативная и игрушка его напугала, отложите знакомство с ней до следующего раза, но будьте настойчивы и обязательно предложите ему игрушку снова. После первичного ознакомления можно начинать осматривать игрушку.

Если игрушка изображает животное, то обследование начинается с головы. Сначала выделяются наиболее крупные части: голова, туловище, лапы, хвост. Вы можете либо сами положить свои руки на игрушку, а ручки ребенка на свои руки и погладить игрушку и ощупать ее основные части, либо положить ручки ребенка на игрушку, а сверху свои руки и таким образом «совместными» движениями осматривать всю игрушку. Все движения сопровождаются рассказом, комментариями. Например: «Мишка мягкий, пушистый, голова у него большая, круглая, лапы толстые, продолговатые» и т. д. В следующий раз вы просите ребенка: показать голову и другие части игрушки и обращаете его внимание на то, что у игрушки есть на голове глаза,

уши, нос, рот, на туловище различаются спина и живот, на спине — хвост, игрушка может двигать лапами и принимать разные положения. Желательно, чтобы вы во время знакомства с игрушкой «говорили» за нее, так как это значительно повышает интерес ребенка к новой игрушке. И здесь вам предоставляется возможность проявить свое воображение и фантазию и рассказать малышу историю или сказку об игрушке, в которой медвежонок или щенок действует и живет так же, как малыш (ест, спит, ходит в гости), чтобы в дальнейшем ребенок представлял себе те действия, которые можно выполнить с данной игрушкой.

В этом возрасте необходимо начать знакомить ребенка с куклой. Для ребенка с нарушением зрения кукла является особой игрушкой, и играть с нею нужно учить не только девочек, но и мальчиков по нескольким причинам. Во-первых, кукла представляет собой модель человека, и, следовательно, с ее помощью ребенок сможет «увидеть» себя со стороны, более четко представить соотношение частей тела человека. Во-вторых, в игре малыш может использовать свой жизненный опыт и перенести на куклу те действия, которые обычно производят с ним самим. Кроме того, в действиях с этой игрушкой у ребенка впервые появляется возможность заботиться о другом существе. Через обучение действиям с куклой можно научить ребенка бережному отношению к окружающим, некоторым способам общения со сверстниками. Все это может быть успешным осуществлено, если вы правильно подберете для ребенка эту игрушку.

Кукла должна быть средних размеров (30—35 см), с четко выделенными деталями, лучше из твердой пластмассы, чтобы при надавливании на лицо ее черты не деформировались. Одеть ее желательно так, чтобы она напоминала вашего ребенка (если у вас сын, то куклу вы одеваете в одежду для мальчика, если дочь, то нарядите ее в красивое платье, колготки, туфельки и т. п.), что облегчит ему процесс соотнесения себя с «уклон. Желательно, в живом уголке был набор кукольной посуды, кровать с постельными принадлежностями, кукольная мебель, подобранная в соответствии с размером куклы, и разная одежда для всех времен года с различными видами застежек (одевание куклы может быть хорошей репетицией перед самостоятельным одеванием ребенка на прогулку). Такой набор игрушек (атрибутов предметной игры) будет способствовать развитию простейшей предметной игры на бытовые сюжеты.

При правильном обучении кукла может стать основным персонажем любой сюжетной игры детей с нарушением зрения в дошкольном возрасте.

На третью году жизни вам необходимо продолжить обучение ребенка конструктивно - конструкторским играм. Вы можете предложить ребенку, кроме кубиков, кирпичики, пластины и научить его делать из них простейшие постройки: стул, диванчик, кровать, стол, машину и т. п.

Большое удовольствие испытывает ваш малыш, если вы покажете ему действия с мячом, как крупным 'надувным, так и средним, предназначенным для игры на улице и в помещении. Мы предлагаем несколько упражнений, которые вы можете усложнить или изменить.

Можно научить малыша обхватывать надувной (пляжный) мяч двумя руками, поднимать его над головой и бросать в разных направлениях. Для того чтобы ребенок мог самостоятельно отыскать его, насыпьте в него какую-нибудь крупу (2—3 столовых ложки), тогда при движении он будет шуршать, и ребенок сможет, услышав этот звук, самостоятельно определить направление его движения.

Маленькие и средние мячи лучше обхватывать жёсткими руками так, чтобы пальцы принимали форму мяча и были растопырены. Малыша можно научить бросать мяч в разных направлениях удобным для него способом, желательно при этом, чтобы он ориентировался на ваш голос и старался бросить мяч вам с расстояния не более 1—1,5 метров. Учите его ударять мячом об пол и узнавать по звуку, когда мяч коснется пола. Попросите его показать или принести вам сначала большой мяч, потом маленький. Для расширения представлений малыша научите его отличать мяч от других игрушек, называть его по форме (мяч круглый, маленький). Если у вас дома несколько мячей, то научите ребенка различать их по фактуре (резиновый — пластмассовый), по характеру поверхности (резиновый — гладкий, пластмассовый — шероховатый), по звуку при ударе о твердую поверхность.

Продолжайте расширять возможности вашего малыша в познании уже знакомых игрушек: пирамид и кубиков. Так, научив ребенка разбирать игрушку «Клоун», вы теперь можете:

1. Просить ребенка называть ее детали.
2. Учить показывать не только основные части игрушки, но и более мелкие детали (колпачок, нос, глаза).
3. Используя игрушку, научить ребенка элементарным способам обследования при показе каждой детали: голова — обхват двумя руками, большие пальцы лежат на глазах; нос и колпачок — захват носа или колпачка в кулачок, Другой способ — положить ладонь ребенка так, чтобы вершина детали в нее упиралась, пальцы равномерно распределить у нижнего основания детали, затем движение выполняется снизу вверх, и пальцы соединяются на вершине (этот способ может показаться более сложным, чем предыдущий, но он дает ребенку более полное представление о форме детали и о том, что есть основание и вершина, которые отличаются величиной). Туловище — обхват двумя руками с растопыренными пальцами, движение вдоль туловища «сверху вниз» и «снизу вверх». Ноги — обхват

детали следующим образом: четыре пальца снизу, большой сверху или указательный палец с внешней стороны, большой с внутренней, и соединять их по контуру ноги до соприкосновения, и обратно.

4. Учить малыша отворачивать игрушку от себя или поворачивать к себе, проверяя ее положение следующим образом: левая рука скользит по ближней поверхности сверху вниз, а правая - по дальней сверху вниз; если игрушка стоит правильно, то ребенок обнаружит ее нос, к глаза па ближней поверхности.

5. Учить нанизывать кольца удобным для ребенка способом одной или двумя руками. При этом взрослый сначала может удерживать пирамиду для придания ей большей устойчивости.

6. Для развития воображения предложить ребенку надевать кольца от пирамиды не только на стержень, но и на руки, другие предметы.

7. Обратит внимание ребенка на величину колец, показать ему большое кольцо, маленькое и среднее, научить различать и называть их величину.

8. Если у вашего малыша имеется остаточное зрение, использовать его и учить различать части игрушки по цвету, повторять их название и цвет.

Новым в обучении ребенка действиям с кубиками является то, что ваш малыш научится строить из них башенки из 3—4 кубиков (по указанному вами образцу и самостоятельно). Движения пальцев у него при этом могут быть следующими: первый кубик берется левой рукой так, чтобы указательный палец лежал поверх кубика, правой рукой берем второй кубик и ставим на первый, указательный палец левой руки убирается и т. д. Затем ладонью правой руки подправляем кубики в башенке, левой рукой удерживая ее основание. В дальнейшем вы таким же способом можете научить его строить из кирпичиков и других деталей мелкого строительного материала различные постройки (заборчик, дорожку, ворота и т. п.). Играя с ребенком, вы можете попросить его найти большие кубики и маленькие, пластмассовые и деревянные, разложить по коробочкам отдельно кубики, шарики и кирпичики. Этим вы ему поможете научиться отличать предметы по форме и фактуре.

В возрасте от 3 до 5 лет наряду с обучением навыкам самообслуживания, развитием движений желательнее уделить внимание и обучению целесообразным (адекватным) предметно-игровым действиям с предметами и игрушками. Сначала мы предлагаем вам знакомить малыша с действиями в следующей последовательности тематики сюжетных игр:

- «Угостим куклу чаем»
- «Положим куклу спать»
- «Катя (Андрюша) собирается на прогулку»
- «Поможем Кате постирать одежду»
- «Отметим Катин день рождения» (с использованием других игрушек) и т. п.

Такая последовательность обусловлена упоминанием действий и степенью овладения каждым из них малышом в реальной жизни. Поэтому, прежде чем вы начнете действовать с куклой руками ребенка, убедитесь в том, что это действие знакомо малышу и он может его выполнить с настоящими предметами.

Для подготовки ребенка к выполнению действий с куклой мы рекомендуем сначала познакомить его с натуральными проектами, моделями которых он будет пользоваться в предметной игре. Это обусловлено тем, что человека в повседневной жизни окружают предметы обихода, и любое действие невозможно совершить без них. Затем переходим к показу и обследованию игрушек, изображающих эти предметы. Обязательно следует показать ребенку, чем отличается настоящий предмет от игрушки и чем они похожи (величина, форма, материал).

В следующий раз вы уже можете предложить ребенку совершить действия, как с натуральными предметами, так и их моделями. Важно научить ребенка точному выполнению действий с игрушкой в соответствии с назначением реального предмета. Сначала действия выполняются совместно взрослым и ребенком, постепенно помощь взрослого уменьшается. Когда ребенок усвоит все необходимые действия, можно подключить к игре куклу или другую сюжетную игрушку и начинать обучать малыша воображаемым действиям с атрибутами предметной игры. При этом подчеркивайте необходимость и важность для куклы совершаемых действий. Вы должны помочь ребенку понять, что при реально* выполняемом действии с игрушкой, как правило, получается воображаемый результат. Так, даже при правильном наливании «чая» или игрушечного чайника чашка оказывается пустой, и ребенок поет куклу чаем «понарошку». В данном случае очень важно помочь ребенку понять, что в сюжетной игре важны не результат, а те переживания, чувства, которые испытывают участники игры при совершении положенных им действий. Поэтому необходимо путем сравнения реальной и игровой ситуации постоянно обращаться к имеющемуся у ребенка опыту и закреплять соотношение куклы и живого объекта.

После всей этой предварительной работы, которая была бы невозможной без вашего активного участия, малыш уже может соединить несколько действий в один сюжет (пока еще с вашей помощью) и привести в

игру что-то свое. Некоторые ребята предлагают напоить куклу не чаем, а компотом, дают кукле конфетки, поют ей колыбельную, рассказывают сказки или идут ради нее в «магазин» и варят для нее обед.

Кроме сюжетов, предложенных ранее, вы можете придумать свой собственный или позаимствовать его из методической литературы, список которой приведен в конце главы.

Параллельно с обучением сюжетной игре вашему ребенку следует продолжать играть с дидактическими игрушками (матрешками, бусами). Можно предложить сортировать маленькие фигуры, вырезанные из картона, фанеры, пластика или органического стекла, которые ребенок будет складывать по форме или размеру, игры типа «Найди окошечко» или вкладыши Монтессори, когда ребенок соотносит отверстие и фигуру.

Все большее значение для ребенка в этом возрасте приобретают подвижные игры с мячом, в которых отрабатывается умение кидать мяч партнеру и ловить мяч, брошенный им разными способами, кидать мяч в даль и другие движения.

Пришейте к коврику, на котором любит играть ваш малыш, кусочки материи с пуговицами и петлями, молнии, маленькие крючка, петельки, две ленты или два шнурка для завязывания и т. д. Пусть он поупражняется в открывании и закрывании различных застёжек. Это поможет ребенку развить моторику рук. Для этой же цели пригодны игры на сортировку различных, не очень мелких, круп, гороха, фасоли, бусинок разной величины и других мелких предметов.

В старшем дошкольном возрасте от 5 до 7 лет дети могут уже играть друг с другом. Если вы научили вашего ребенка элементарным предметным действиям, то ему будет легко наладить контакт со сверстниками.

Сюжет ролевых игр постепенно расширяется, и дети уже могут и хотят играть в такие игры, как «Больница», «Детский сад», «Магазин», в которых в полной мере отражается запас новых умений, навыков и знаний ребенка-дошкольника. Ваша помощь в данном случае заключается в том, чтобы поощрять активность ребенка, его желание участвовать в игре, малейшую инициативу при ее организации. Для этого ненавязчиво обращайтесь внимание ребенка на действия врача и медицинской сестры в поликлинике, продавца в магазине, работника почты, чтобы ребенок смог в дальнейшем полнее отразить в игре полученные с вашей помощью знания. Продолжайте знакомить вашего ребенка с новыми атрибутами игр (термометр, ножницы для игры в парикмахера, игрушечные весы и т. п.) и обучайте действиям с ними.

Во время игры следите за тем, чтобы ребенок старался больше производить действий, а только не словесно описывать, отвечайте и поощряйте точное выполнение вашей дочкой или сыном взятой на себя роли.

Новым в игре дошкольников этого возраста является то, что они начинают активно пользоваться предметами-заместителями вместо игрушек, реалистически изображающих необходимый предмет (кубик вместо мыла, карандаш вместо расчески).

Обучать этому ребенка можно следующим образом. Во время игры, когда ребенок увлечен ею и ему вдруг не хватило какой-нибудь игрушки (ложки, чтобы помешать воображаемый сахар, яблока для куклы, ножа, чтобы нарезать овощи для супа и т. п.), предложите ему палочку или дощечку, или пластмассовый шарик и другие предметы-заместители по форме напоминающие нужный ребенку предмет. Назовите его вначале сами и покажите, как его можно использовать. В следующий раз ребенок самостоятельно сможет найти замену необходимому в игре предмету.

Подсказывайте ребенку новые сюжеты для игр, сами активно о них участвуйте. Ваш интерес к деятельности ребенка будет для него главным стимулом к дальнейшему развитию.

Деятельность ребенка не ограничивается сюжетными играми. Ваш ребенок должен совершенствоваться во всех видах игр, помогите ему в этом. Широко используйте для игр природные материалы (песок, глину), а также настольные игры, предназначенные для лиц с тяжелыми нарушениями (шахматы, тиграм и др.).

Главный принцип, которому необходимо следовать на протяжении всего дошкольного периода, — постоянно давать ребенку в руки все предметы, находящиеся в его окружении, сопровождая это словесным описанием и побуждая тщательно осматривать их руками. Давайте помнить, что обычный запрет «не трогай, сломаешь, запачкаешь, испортишь» не может применяться к слепому ребенку. Нет для него другого познания мира, полноценного развития умственных способностей, кроме постоянного и частого контакта с предметами. Поэтому следует побуждать его к этому любым путем и не огорчаться, если ваш ребенок что-то запачкает или повредит. Наградой, которая компенсирует все потери, будет тот момент, когда ваш малыш к семи годам проявит полную готовность к обучению в школе наравне со зрячими сверстниками.

Итак, мы постарались дать несколько советов, которые вы сможете применить, в своей семье, а некоторые из них, может быть, натолкнут вас на новые идеи и помогут придумать что-то свое, свойственное только вашей семье.

КАК НАУЧИТЬ СЛЕПОГО РЕБЕНКА ГОВОРИТЬ

Мать и близкие люди свое общение с незрячим ребенком должны строить так, чтобы предупредить отставание в его речевом развитии, отмечающиеся у незрячих многими специалистами. Это входит в профилактические мероприятия, обеспечивающее нормальное психическое (в том числе и речевое) развитие ребенка.

Общение на всех этапах раннего развития — основное условие развития речи ребенка. С самого раннего возраста общайтесь с ним, вызывая ответную реакцию. Слепой малыш лежит в кроватке, не реагируя на окружающий мир, — склонитесь к нему, говорите ласковые слова, модулируя (играя) голосом. Приучайте его к тому, что через ваш голос и интонацию к нему идет теплота, радость. Поднимайте при этом его ручку и подносите ее к вашему лицу, поглаживайте его ручкой свое улыбающееся лицо с расслабленной мускулатурой. Ваша настойчивость приведет к ответной реакции ребенка. Он улыбнется. Своей теплой рукой, добрыми пальцами помогите ему удержать эту улыбку и расслабить мышцы его лица. У ребенка появится рефлекторная тяга к подражанию. Именно она и манипулятивные действия в последующем помогут сформировать предречевые реакции, а потом и речь.

Ребенок начинает гулить. Делайте это вместе с ним, тем самым, активизируя его ответную реакцию. Не забывайте о добрых и выразительных интонациях. Соедините процесс гуления как выражение доброго расположения ребенка с манипулированием подвешенными над кроваткой игрушками. Делайте это своей и его рукой. Игрушки слепому ребенку старайтесь подбирать звучащие.

В период лепета утверждайте, подтверждайте, ласкайте слух ребенка своей речью, но сами не переходите на его лепетную «речь». Иначе вы будете стимулировать лепет и надолго задержите развитие на этой стадии.

Говорите с ребенком нормально, расширяя по мере возможности его круг общения с окружающим миром, выражая своими интонациями отношение к предметам, которые вы начинаете вводить в обиход ребенка. Они должны быть достаточно достигаемыми для него. Взяв ребенка на руки, пройдитесь по комнате, держа его ручку в своей, поглаживайте, ощупывайте предметы, называя их. Он будет при этом гулить. Поддерживайте его, поощряйте мягкими выражениями «да», «вот», «хорошая» и т. д. Если среди окружающих предметов есть звучащие, то старайтесь подражать их звучанию. Играйте голосом, т. е. меняйте тембр, модуляцию, его направление.

Всеми этими действиями вы разрушаете стену, которая стоит между слепым ребенком и окружающим миром, и насыщает его информативный «голод». Вы оречевляете окружающий мир. По этому пути следуйте и на этапе овладения собственно речью. Но при этом не используйте «пустых» слов, за которыми нет реального мира, иначе в последующем это может вызвать вербализм его знаний, т. е. ребенок научится множеству слов, не зная что за этим стоит. На данном этапе не увлекайтесь тренажом звуков. Незрячий ребенок, как и всякий другой, должен пройти этап возрастного физиологического косноязычия. Звук приобретает смысл только в слове. Пускай даже этим словом будет звуковое или слоговое обозначение. Например: гудение — «у—у—у», течение струи воды — «с—с—с», передачи игрушки в руки — «на» и т. д..

Последующие возможные звуковые нарушения ребенка вы будете предупреждать в общении с ним с помощью своей чистой речи, чистым говорением. Условия, которые обеспечивают нормальный ход речевого развития, предусматривают развитие и неречевых процессов, имеющих значение для речевой функциональной системы.

Ваш ребенок слепой или слабовидящий? Помогите ему в развитии общей моторики. Вместе с ним походите от окна к двери, размахивая правой и левой рукой, покатайте мяч от руки к руке, вытягивайте руку вперед, назад, вниз, над головой. Переложите флажок из руки в руку. Покажите вес эти упражнения, а потом дайте задание.

Развивайте моторику рук ребенка. Для этого у вас дома должны быть «волшебные мешочки» с предметами разной величины, которые ребенок будет тренироваться доставать и называть. Приобретите мозаику различной величины, бусы, пирамидки различной сложности, матрешки. Нужны точность, ускорение темпа их разборки и сборки. Вместе с ребенком вы говорите, что он делает. На последующих этапах он сам

оречевляете свои действия.

Не забывайте о развитии речевой моторики, мимики и жестикуляции. Выполняйте следующие упражнения: помогите ребенку вытянуть губы вперед, сделать улыбку; уложить широкий — узкий язык; поднять кончик языка вверх на верхние зубы и верхнюю губу, уложить его на нижнюю губу; покачать язык «мятником» и поиграть им в «болтушку». Делайте все это в игровой форме, продлевая время каждого упражнения и переключая движения губ и языка. Поглаживая рукой ребенка свое лицо, а затем его, продолжайте учить его улыбке, мягкости и спокойствию.

В процессе обучения ориентировке в пространстве (по специальной методике) научите ребенка действиям и словам «вниз - вверх», «ближе - дальше», «справа - слева», «впереди - позади». Желательно проводить обучение в процессе игры «Где спрятано?», начиная с малого пространства и постепенно расширяя его. Из картонки вырежьте квадрат и широкую полоску. Для закрепления понятий давайте ребенку различные задания: «Положи квадрат сверху (над полоской), внизу, сбоку, посередине». Во время игры побуждайте ребенка рассказывать о своих действиях. При этом останавливайте его, если он говорит скороговоркой, быстро или слишком медленно и монотонно, показывая, как следует говорить (нормальный темп, выразительность).

Маленького ребенка нужно сразу учить правильно дышать, чтобы не поднимались ключицы, не выступала вперед грудь. Дыхание не должно быть прерывистым. Проконтролировать правильность дыхания можно рукой в нижней части груди и в области диафрагмы. Нормальное дыхание — непременное условие развития связной речи. Обучение речи также проводится в процессе домашней игры, при бытовом общении. Например, научить понимать речь можно следующими заданиями: «Покажи, где игрушки, одежда, посуда»; «Посади зайчика на стул», «Возьми тарелку и ложку». По картинкам (рельефным сюжетным) ребенок обучается пониманию распространенных предложений, а по вопросам «Кто изображен?», «Что делает?», «Где находится?» — соотношению между членами предложения. Беседуйте с ребенком по текстам различных сказок, задавайте вопросы, тем самым обучая его пониманию текста сказок.

Обучайте ребенка развернутой речи (как диалогической, так и монологической). Ребенок должен научиться в беседе называть свою фамилию, имя, возраст, адрес, состав семьи; описывать свои игрушки и составлять предложения по опорным словам. Задавайте ему следующие вопросы (и, если нужно, в самом начале помогите ответить): «Что это?», «Для что что нужно?», «Как с ним играть?»

Сформируйте у ребенка обобщающие понятия: овощи, фрукты, ягоды, обувь, одежда, посуда. С помощью игрушек, прогулок нужно сформировать такие понятия, как транспорт, магазин, животные дикие и домашние, птицы, насекомые, цветы, грибы.

По мере накопления словаря для развития связной речи необходимо обучать слепого ребенка грамматически правильно оформлять высказывания. Задавайте ему вопросы и приучайте отвечать: «Что делает рыба?» — «Рыба плавает»; «Что ты сделал?», «Что ты будешь делать?». С помощью продуктов питания, игрушек и других предметов, а также действий учите малыша определять и говорить: горький—сладкий, входит—выходит, к расам — белый, колючий—гладкий и т. д.

Если ребенок не владеет понятием цвета, не отчаивайтесь. Ведь, взрослея, он прочитает много книг, а в них говорится о голубом небе, зеленой траве, черных тучах и т. д. Ощущение теплоты, мягкости, ласковости, гладкости он будет соотносить с мягкими красками розового, белого, нежно-зеленого, а жесткости, шершавости, твердости — с понятиями коричневого, черного и т. д.

Для овладения словоизменением и словообразованием используйте игры, игрушки, предметы: «У меня был карандаш, а теперь пот карандаша», «Шар красный и платье красное», «Саша играл на барабане, Саша (девочка) играла на барабане». «Девочка идет в лес. Девочки идут в лес», «Что ты сделал?» — «Написал», «Что ты делаешь?» — «Пишу», «Что будешь делать?» — «Напишу». «Стол — столы», «Кровать — кроватка», «Дом — домик», «Ложка — ложечка», «Утка — утята», «звери — зверята», «дерево — деревянный», «стекло — стеклянный», «резина — резиновый», «ушел — пришел — вышел — пошел», «У стола, на столе, под столом».

Оперируя этими грамматическими категориями, ребенок под нашим руководством и по вашему заданию «рассказать», «описать» все больше будет овладевать самостоятельной монологической речью. При этом все время старайтесь своей речью дать ребенку образец чистого произношения звуков. Он ведь подражает вам. Если у него есть не совсем «чистые» звуки, то он начинает делать так (говорить), как вы. Если не получается, он чувствует, что его не понимают. Старается, но не получается опять. Помогите ему. Учитывая, что у слепых детей страдает формирование речевых движений по подражанию (они не видят, как при произношении складываются губы, зубы), можно применять механическую помощь, доступно сравнивать артикуляцию звуков с образами предметов и движений. Постоянно применяйте элементы занимательности. Например: звук «ш». С помощью своих пальцев вытяните губы ребенка вперед трубочкой. С помощью пальцев, поднятых горсткой вверх (ладонью вверх), покажите положение кончика языка за верхними зубами

(чашечкой). Ощущением струи воздуха на тыльной стороне кисти руки обозначается струя воздуха, которая «шипит», как пар. Далее — игра в паровоз. При нарушении произношения звука «ц» кончик языка «стучит молоточком», «мука «ж» - жужжание жука и т. д.

Нужно приучать детей слушать звуки и различать их. Для этого в игре подбираются слова, чтобы по произношению они отличались одним звуком, а значение их было разное: мишки — мышки, удочка — уточка, коза — коза, зуб — суп.

Если вы будете следовать нашим советам, то успех обеспечен. **Вера М., 6 лет.** Поступила в детские ясли-сад с 4 лет. Родилась от первом беременности в 8,5 месяцев, — 2750 г. Родилась абсолютно слепая (у первой девочки из близнецов зрение нормальное). Зрительный диагноз: тотальная слепота с катарактой правого глаза, нистагмом с синдромом Курца. Причина слепоты не установлена.

Развитие равнее: сидеть, по словам матери, начала рано, ходит с года, гуление и лепет своевременные. Говорить начала в год. Кроме простудных заболеваний ничем не болела. По данным медицинской карты, физическое и нервно-психическое здоровье в норме. Дома воспитывалась до 4 лет. Своевременно была обучена самообслуживанию. Родители уделяли много внимания общению с девочкой, привитию всех необходимых навыков. Девочка рано была приобщена к игре с детьми.

Развитие речи Веры: при проверке звукопроизношения обнаружена единичная замена (ш, ж — с, з). Слуховая дифференциация звуков есть. Понимание речи окружающих полное. Самостоятельная речь отличается высокой степенью развернутости и образности. В рассказах много сравнений. Например, на вопрос «Чем тебе нравится зима?» дала следующий ответ: «Зима мне нравится тем, что можно из снега делать много разных фигур. Например, снежную бабу, собаку, зайца, крепость. Когда лепят снежную бабу, то сначала делается большой снежный шар. Потом — шар поменьше. А потом для головы — шар еще поменьше. А для снежной собаки туловище лепится из снега узкое и длинное — как огурец. Речь эмоционально окрашена. Рассказывает девочка с большим чувством и обстоятельно, фантазирует. Вставляет множество добавлений.

Целенаправленная педагогическая работа в семье и затем в коллективе специального детского сада обеспечили высокий уровень речевой и психической готовности ребенка к переходу в условия школьного обучения.

КАК НАУЧИТЬ СЛЕПОГО РЕБЕНКА НАВЫКАМ САМООБСЛУЖИВАНИЯ, ЛИЧНОЙ ГИГИЕНЫ И КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ.

Одна из самых важных и трудных задач для родителей, воспитывающем ребенка с нарушением зрением, — формирование у него навыков личной гигиены. От того, умеет ли ребенок самостоятельно одеваться, аккуратно пользоваться туалетом, опрятно есть и т. д., зависит его положение в детском саду и школе, атмосфера в семье, восприятие ребенка окружающими людьми, и его отношение к самому себе.

Если ребенок с нормальными зрением приобретает большинство навыков в естественном опыте жизни, подражая взрослым, то ребенка с нарушением зрения всему этому нужно учить — он не может овладевать действиями по подражанию.

Трудна эта задача еще я потому, что нет, наверное, папы или мамы, которые не понимали бы, чему необходимо учить ребенка, но очень немногие из них знают, как это делать, как облегчить незрячему или слабовидящему ребенку освоение быта, научить приспособляться к нему, быть самостоятельным и максимально независимым от других людей.

Эти вопросы родители постоянно задают тифлопедагогам в детских садах, стараются «подсмотреть», как справляются с проблемами незрячие люди с большим стажем слепоты, пытаются отталкиваться от «изобретений» ребенка или найти решение самостоятельно.

Часто родители детей с нарушениями зрения, помимо указанных объективных трудностей, встречаются с трудностями субъективного характера: дети, привыкшие к постоянной родительской опеке, нередко негативно относятся к любой деятельности, требующей усилий, не проявляют интереса к занятиям, желая овладеть какими-либо приемами, стремления к самостоятельности.

Преодолеть трудности как объективного, так и субъективного характера поможет родителям руководство следующими общими правилами.

1. Терпение — вот что самое главное в вашем стремлении приучить ребенка с нарушенным зрением прочные навыки. Обучение слепого ребенка самообслуживанию и личной гигиене — дело хлопотное и трудное. Порой вам будет казаться, что все труды напрасны — так медленно усваивает ребенок ваши уроки. Но они непременно дадут результат, сполна оправдывающий усилия.

2. Не стремитесь научить ребенка всему сразу. Для него какое-либо действие может быть пока

просто непосильным. Разделите действие на мелкие операции. Добивайтесь поочередного усвоения каждой операции.

3. Обучая ребенка, опирайтесь на его сохранные органы (слух, осязание, вкус), а также на остаточное зрение, если имеется. Активно включайте в свои занятия речь: объясняйте ребенку все подробно, обращайтесь на важные детали, стремитесь к тому, чтобы ребенок также оречевлял свои действия.

4. Начиная обучать слепого малыша какому-либо действию, лучше всего использовать следующие приемы:

--руки ребенка лежат на ваших руках, производящих действие, и таким образом изучают движения ваших рук, запоминают их — пассивные действия;

--Вы берете руки малыша в свои и стараетесь произвести действие совместно с ним — совместные действия.

--При обучении ребенка приемам совместных и пассивных действий лучше находиться сзади малыша и примерно на его уровне (родителям можно сесть на корточки или встать на колени) — так ребенок лучше поймет показываемые действия.

5. Помощь ребенку с вашей стороны должна быть разумной. Не лишайте его возможности получить радость от сознания «Я сам!», «Я умею!», «Я научился!». Помните, насколько ваш ребенок

самостоятелен сегодня, настолько он свободен и счастлив завтра.

6. Обучение детей с нарушениями зрения несовместимо со спешкой, раздражительностью. Выбирайте время для занятий, когда ребенок в хорошем настроении, здоров, когда вы никуда не торопитесь.

7. Старайтесь, чтобы ваши занятия не были излишне академичными, иначе у ребенка пропадет к ним интерес. Оживляйте их игрой, прибаутками, потешками.

8. Не забывайте высказывать свое отношение по поводу успехов и неудач сына или дочери. И пусть оно всегда будет искренним, будь то радость, огорчение, разочарование или удивление. Ведь ребенку так важно чувствовать ваше живое участие в его жизненно важных делах.

ОДЕВАНИЕ

...Эта девочка, появившись впервые в детском саду, поразила многих: такой модницы ребята еще не видели. Красивая в складку юбочка, кружевная блузка со множеством мелких пуговиц, прозрачные ленты в тонких косичках, лаковые туфельки. Воспитатели ахали, а нянечки всплескивали руками. Через несколько дней мама пришла проведать дочку. В беседе воспитательница посетовала, что девочка практически не умеет самостоятельно раздеваться и одеваться, быть аккуратной во время еды и на прогулке. Но особенно много хлопот доставляет воспитателям одежда девочки: она мало пригодна для обучения самообслуживанию. Ребенок, чтобы справиться с кружевами и складочками, постоянно нуждается в помощи взрослых, отстает от других детей, нервничает.. «Вы считаете, если ребенок не видит, его можно одевать как попало? — обиделась мама. — Мою дочь и так обделила судьба, и я не хочу, чтобы она была обделена еще чем-то. В детском саду достаточно обслуживающего персонала.

Комментарии тифлопедагога

К сожалению, это весьма распространенная позиция родителей. С одной стороны, свои представления о престиже, моде, красоте они стараются перевести в жизненную сферу ребенка, а с другой, и это особенно важно, пытаются скомпенсировать «ущербность» ребенка, его «несчастье», буквально засыпая малыша дорогой одеждой, редкими игрушками, сладостями и пр. Ничего, кроме негативных последствий, от подобной позиции ожидать не приходится. Но главное в нашей теме разговора в том, что, наряжая дочь, ее мама абсолютно не учитывала, что ребенок должен чувствовать себя в одежде свободно, раскованно, должен уметь самостоятельно обслужить себя (одеваться и раздеваться) и учиться следить за своей одеждой (повесить, расправить). Поэтому, покупая одежду и обувь для ребенка, подумайте:

1. Будет ли она удобна для малыша (не сковывает ли движений, приятна ли на ощупь — для слепого ребенка, воспринимающего мир с помощью осязания, это чрезвычайно важно).

2. Сможет ли ребенок, пользуясь этой одеждой и обувью, быть самостоятельным (Большие сложности представляют застёжки на спине, крючки, разъемные молнии, шнуровка на ботинках и сапогах, обилие мелких пуговиц на платьях, рубашках и пр.).

3. Достаточно ли практична одежда (легко ли стирается, чистится — ведь вполне вероятно, что ребенок в ней может упасть в лужу).

4. Обратите особое внимание на цветовую гамму одежды. Желательно, чтобы доминировали

яркие, выразительные цвета, ведь ребенку (даже тотально слепому) очень важен цвет одежды.

5. Сможет ли ваш ребенок легко распознавать свою одежду. А для этого нужна какая-нибудь оригинальная деталь: кармашек, вышивка, воротничок, бантик и пр.

6. Соответствует ли эта одежда и обувь вкусам самого ребенка.

У него может быть особое, порой отличное от вашего представление о красоте. Так, симпатичная, по вашему мохеровая шапочка может быть не принята нашим ребенком из-за того, что ворсинки, соприкасаясь с кожей его лица, могут вызывать неприятные ощущения.

Вопрос мамы: «У меня пока еще очень маленький ребенок — ему всего год. Конечно, я все делаю сама: одеваю и раздеваю. С какого возраста можно начать учить его самостоятельности?»

Консультация тифлопедагога

Ваш ребенок уже понимает обращенную к нему речь, способен выполнять определенные действия, если вы попросите его об этом. Плохо, если при одевании и раздевании вы не используете возможности малыша, ведь он может вам помочь. Например, вы можете его попросить: «Подними ногу», «Подними руки», «Наклони голову», «Повернись» и т. д. Старайтесь, чтобы ребенок не был ватной куклой в ваших руках, стремитесь активизировать его действия, максимально использовать его возможности. При этом не забывайте сопровождать каждое действие словами. Например: «Наденем колготки, а кофточку снимем...».

Вопрос мамы: «Я стараюсь, чтобы мой сын одевался самостоятельно. Но у него ничего не получается. Легче все сделать самой, чем испытывать муки, видя его беспомощность».

Консультация тифлопедагога

Безусловно, смотреть, как слепой малыш мучается с колготками или свитером, тяжело. Задача родителей — помочь ребенку преодолеть эту беспомощность и научить справляться с непослушными вещами.

Учить необходимо методично, терпеливо, без спешки. На первых этапах используйте прием совместных действий, сопровождаемых речевыми комментариями взрослого. Применять данный прием нужно, когда ребенок встретится с новой деталью или видом одежды.

Мера самостоятельности ребенка изменяется постепенно. Сначала он только помогает взрослому. Со временем малыш уже в состоянии снять с себя самостоятельно некоторые детали одежды: носочки, штанишки, колготки. При этом необходимо приучить ребенка не бросать вещи, а протягивать их взрослому или складывать на стульчик, постепенно обучать расправлять вещи, развешивать на спинке стула. Взрослые должны поддерживать каждое проявление самостоятельности ребенка, строго дозируя свою помощь. Можно и нужно помочь ребенку в тех случаях, когда он недостаточно твердо усвоил какое-либо действие. Постепенно помощь должна уменьшиться до простого наблюдения за действиями ребенка.

Никогда не будет лишней проявление искренней радости даже от самого незначительно прогресса в обучении ребенка.

Вопрос родителей: «У нас дочка одевается сама, но как... Платье наизнанку, колготки задом наперед.»

Рекомендации тифлопедагога

Учите ребенка быть внимательным при одевании. Сначала совместными действиями (руки ребенка в руках взрослого) рассмотрите одежду, аккуратно разложенную на диване или висящую перед ребенком на «плечиках». Обратите внимание ребенка на то, где у платья передняя сторона (какие детали платья расположены спереди), а где задняя; научите малыша определять лицевую и изнаночную сторону одежды по отдельным деталям (карман, пуговицы, вышивка и пр.), по фактуре ткани, по рубчику, образуемому швами с изнаночной стороны. В случае, если изнанку определить трудно (а это часто бывает, например, с колготками, рейтузами), опытные родители советуют пришивать метку: яркую пуговку или маленький лоскуток ткани. Так, пуговка, пришитая к колготкам спереди, может быть для ребенка ориентиром! помогающим определить переднюю-заднюю и лицевую-изнаночную стороны колготок. Такая пуговка-подсказка может стать личной меткой одежды вашего ребенка, по которой он сможет отличить свою, одежду от чужой в детском саду и школе (например, отыскан, свою спортивную форму в случае, если она затерялась среди десятка внешне ничем не отличающихся костюмов). Такая метка Должна быть хорошо усвоена ребенком и зрительно, и с помощью осязания. Хорошо, если на всей одежде будут одинаковые метки. Необходимо сделать метки и на обуви, чтобы ребенок не путал левый и правый башмачки. Так, на всех правых сандаликах, тапках в удобном месте можно наклеить кусочек лейкопластыря. Постепенно ребенок

научится определять правый и левый башмачки без использования меток.

Чтобы ребенок не путался в одежде, выработайте у него определенную схему последовательности одевания, а также приемы одевания каждой детали одежды. Например: найди у свитера переднюю сторону, разложи его на диване так, чтобы передняя сторона оказалась внизу, найди самое большое отверстие и просунь в него голову, найди отверстие для головы — это горловина свитера, затем просунь руки в рукава, расправь надетый свитер».

Вопрос мамы: «Самое трудное для моего незрячего сынишки — застежки на одежде и обуви. Из-за них и простывает часто — ходит расстегнутым, и вид неопрятный...».

Совет тифлопедагога

Справиться с пуговицами и шнурками можно лишь при условии, если хорошо развиты пальцы рук. Если ребенку трудно просунуть пуговицу в петлю, пальцы, его не слушаются, необходима тренировка. Помимо общих упражнений для развития, укрепления пальцев рук необходимы специальные игры-упражнения с пуговицами и другими застежками. Чтобы превратить эти занятия в интересную игру, можно изготовить специальный коврик-тренажер. К полотну с помощью пуговиц прикрепляют вырезанные из обрезков ярких тканей различные детали, образуя единый сюжет. Можно изготовить из обрезков тканей веселых зверюшек: зайчиков, котят, мишек. Прежде чем поиграть с такой игрушкой, ребенку предстоит ее собрать, так как детали — голова, лапки, ушки, хвостик — пристегиваются к туловищу игрушки пуговками. Постепенно задания можно усложнять, например, дополняя коврик-тренажер новыми деталями: ленточками для завязывания узелков и бантиков, кнопками, крючками, пряжками и пр.

Со шнурками на обуви справиться сложнее. На первых порах их, можно заменить, вставив в отверстия выкрашенную обувь бельевую резинку. Ботинок при этом шнуруется резинкой, вместо узелка концы зашиваются. Постепенно ребенка необходимо учить шнуровать ботинки. Для этого рекомендуем еще один тренажер: кусочек фанеры или плотного картона с двумя параллельно расположенными рядами отверстий и разноцветные шнурки.

Вопрос родителей: «Наш слабовидящий сын, как мы ни стараемся, выглядит неряшливо, неаккуратно. Как приучить ребенка к порядку в одежде, к опрятности?».

Рекомендации тифлопедагога

С самого раннего возраста ребенок должен иметь свое место для вещей и хорошо знать, где оно находится. Это может быть тумбочка, полка в шкафу, ящик комода, главное, чтобы оно было доступным для ребенка.

Приучайте ребенка аккуратно складывать одежду и обувь в определенном месте (на стуле, на полке шкафа). Старайтесь быть твердыми и последовательными в своих требованиях. Ведь от привычки с детства к порядку в вещах и от умения сохранить этот порядок, будет зависеть очень многое для вашего ребенка в детском саду и школе.

Важно научить ребенка с нарушенным зрением контролировать свой внешний вид. Объясните, что, если он появится небрежно одетым, грязным среди людей, над ним будут смеяться, с ним будет неприятно общаться. Обучите ребенка приемам контроля за своим внешним видом. Например: «застегнувшись, проведи рукой по пуговкам: все ли они застегнуты, каждая ли пуговица нашла именно свою петельку; одерни платье спереди и сзади (нагнувшись, одерни брюки); если есть пояс, посмотри, не болтается ли он» и т. д. Добивайтесь, чтобы такой контроль стал привычкой для вашего ребенка, неременным действием, сопровождающим и заканчивающим процедуру одевания.

ПРОБЛЕМЫ ТУАЛЕТА

Вопрос мамы: «Сыну 3 года, а я никак не могу приучить его пользоваться горшком. Посоветуйте, что делать».

Рекомендации тифлопедагога

К 3 годам ребенок уже может контролировать деятельность своего организма, какое-то время сдерживать естественные позывы (исключение составляет ночное время, когда отключается контроль сознания). Если педиатр не находит у ребенка урологических заболеваний, родителям необходимо внимательно проследить за ним и постараться выявить причину. Может быть, ребенок плохо ориентируется и ему трудно найти свой горшок в комнате (горшок должен быть всегда в определенном месте, известном ребенку). Причинами могут быть неумение малыша раздеваться (расстегивать и снимать штанишки), неудобный, с острыми краями, холодный горшок; темный туалет, пугающий ребенка; боязнь потревожить родителей своими проблемами; общая замедленность психических реакций, свойственная многим незрячим детям, или, напротив, расторможенность,

повышенная возбудимость и пр.

В любом из подобных случаев вы должны по возможности устранить причину (поменять горшочек, поупражняться в одевании и раздевании, проследить за своими реакциями и пр.). Понаблюдайте за ребенком, за его поведением. Наверняка что-то вам подскажут намерения ребенка. Постарайтесь высаживать его на горшочек всякий раз после сна, после еды, перед прогулкой. Обратите внимание на физиологические ритмы его организма и старайтесь следовать им, предупреждая неприятности

Однако, если неприятность уже произошла, старайтесь относиться к этой проблеме спокойно и естественно: выразите огорчение и в то же время уверенность, что произошедшее случайности, и ваш уже большой мальчик постарается больше ее не допускать.

Постепенно приучайте ребенка пользоваться взрослым туалетом. Внимательно обследуйте вместе с ним туалетную комнату: осмотрите, где находится унитаз, где рычажок для спуска воды, где туалетная бумага. Приучайте ребенка к особой аккуратности в туалете. Учите не касаться унитаза руками ни дома, ни в гостях, ни в общественном месте. Коснувшись унитаза коленкам, незрячий ребенок может в достаточной степени оценить и место его расположения, и высоту. Наблюдайте за ребенком в туалете в течение длительного времени. Вы можете быть спокойны «только тогда, когда действия вашего незрячего сына или дочери будут доведены до автоматизма.

Вопрос родителей: «Посоветуйте, как обучить ребенка элементарным гигиеническим навыкам: умываться, чистить зубы и пр.».

Консультация тифлопедагога

Обучая ребенка умываться, внимательно осмотрите ванную комнату: все ли в ней удобно для ребенка; может ли он достать до крана и самостоятельно включить воду, взять умывальные принадлежности, найти свое полотенце. В случае, если раковина расположена слишком высоко для ребенка, необходимо подставить широкую устойчивую скамейку.

Купите малышу яркие и удобные умывальные принадлежности: зубную пасту и щетку, мыльницу, стаканчик для полоскания рта. Все это должно находиться в доступном для ребенка месте.

С раннего возраста необходимо обучать ребенка чистке зубов— это способствует их сохранению, а также вырабатывает привычку следить за гигиеной полости рта. Чтобы паста, выдавливаемая ребенком из тюбика, попадала именно на щетину щетки, а не на руки, учите ребенка правильно держать щетку: щетиной вверх и так, чтобы указательный пальчик был вытянут вдоль щетины, образуя бортик. Ребенок, держа тюбик с пастой в левой руке, помещает его отверстие на начало ряда щетинок, осторожно надавливая на тюбик, двигает его по щетине. Указательный пальчик придерживает выдавливаемую пасту. Совместными действиями покажите ребенку, как надо правильно чистить зубы (движениями сверху вниз и снизу вверх, захватывая десну, с внешней и с внутренней стороны). После чистки зубов ребенок должен прополоскать рот водой из своего стаканчика.

Следите за тем, чтобы у ребенка сформировалась четкая схема действия умывания: 1. Вымыть с мылом руки. 2. Почистить зубы, прополоскать рот. 3. Вымыть лицо, шею, уши. 4. Вытереться полотенцем. 5. Привести в порядок умывальные принадлежности: закрыть тюбик с пастой, промыть под струей воды щетку, поставить их в свой стаканчик, повесить на крючок полотенце.

Обучаясь умыванию, дети с недостатками зрения не всегда могут быть аккуратными в ванной. Непременно будут и расплесканная вода, и размазанная зубная паста. Какое-то время придется мириться с этим. Но постепенно приучайте ребенка к аккуратности: «Если ты будешь делать сильный напор воды, она будет выплескиваться на пол, и нам с тобой придется ее вытирать, а это значит, что меньше времени останется на игру или прогулку...».

Хорошо, если умывание станет для ребенка не только привычкой, но и приятной процедурой. Умываясь, играйте с ним. Для малыша вспомните детские веселые потешки, стихи:

Водичка, Водичка,
Умой мое личико,
Чтобы глазки блестели,
Чтобы щечки розовели,
Чтобы зубки белели.

Где же вы, мои подружки:
Щетка, тюбик с пастой, кружка?
Долго вас Надюша ищет,
чтобы вымыться почище.

Ребенку постарше также важны игровые моменты. Пусть с ним ежедневно умывается и чистят зубы любимая кукла, а подарке к Новому году или дню рождения будет бандероль от Мойдодыра.

Вопрос мамы: «Мое годовалая незрячая дочь, очень боится меться в ванной, плачет, сопротивляется. Как преодолеть этот страх?»

Рекомендации тифлопедагога

Случается, что у ребенка с купанием связаны какие-то неприятные ассоциации. Иногда сами родители, невольно являете причиной негативной реакции ребенка: резко погружают его в воду или ставят под душ (подобное резкое изменение, как правило, сильно пугает ребенка — ведь он не видит воды), совершают с ним непонятные и неприятные манипуляции. Неприятные манипуляции, связанные с купанием, могут быть вызваны боязнью чувства жжения в глазах от мыла или шампуня, опасениями поскользнуться в ванне. Опытные родители советуют:

1. Заранее готовить ребенка к купанию: вместе собрать необходимое белье, приготовить полотенце и банные принадлежности. Важно показать ребенку, как работает душ, дать потрогать руками воду.

2. Если ребенок испытывает страх при погружении в воду лучше поставить его в ванну или посадить и наливал воду постепенно.

3. Иногда боязнь воды бывает очень стойкой. В Этом случае кому-нибудь из родителей нужно войти в ванну вместе с ребенком, чтобы он постоянно чувствовал ваше присутствие. Можно

мыть ребенка, посадив его на специальную скамеечку так, чтобы воды касались только ножки. Постепенно уровень воды надо повышать.

4. Если ребенок не умеет зажмуриваться во время мытья головы и плачет, если мыло или шампунь попадают в глаза, можно мыть голову, не наклоняя ее вперед, а запрокидывая назад. При таком способе мытья головы мыльная вода не стекает по лицу и не попадает в глаза, что избавляет малыша от неприятных ощущений.

5. Мыть ребенка необходимо нежесткой мочалкой. Можно самому малышу надеть на ручку махровую рукавичку или дать яркую мягкую губку и постепенно совместными усилиями учить мыться самостоятельно.

6. Необходимо разрешить ребенку поиграть в ванне (помыть куклу, запустить кораблик, поэкспериментировать с водой). Ведь купание — не только гигиеническая процедура. Это еще и возможность познания окружающего мира.

7. Важно предупреждать незрячего ребенка о своих действиях. Например: «Сейчас включим душ. Протяни ручки и посмотри, какой приятный теплый дождик, от такого дождя растут в лесу грибы. Встань и ты под дождик, быстрее будешь расти...».

ПОВЕДЕНИЕ ЗА СТОЛОМ

Из рассказа отца: «Я стараюсь не появляться с сыном ни у родственников, ни у знакомых. Вроде бы и ведет он себя неплохо, но как только сядет за стол... Ест, как поросенок: голова буквально в тарелке, весь обольется, измажет лицо и одежду. Парень уже большой, стыдно на людях кормить его из ложки. А еще неприятнее, когда глаза людей устремляются на него. А в глазах жалость и... брезгливость».

Комментарий тифлопедагога:

Научить ребенка с нарушенным зрением, есть аккуратно — трудная задача. Многие родители, сталкиваясь с ней, отчаиваются. На первый взгляд, легче быстро накормить ребенка, чем растягивать обед на час, а следующий час отмывать ребенка и кухню. Но наберитесь терпения. Опыт, доказывает, что тотально слепой человек, а тем более имеющий остаточное зрение, может ни чем не привлекать удивленных взглядов посторонних людей во время еды, не вызывать жалости сердобольных родственников и раздражения знакомых.

Вопрос мамы: «Когда мой сын был совсем маленьким, я очень боялась, что он подавится при кормлении, и протирала всю пищу через сито. Теперь ребенку уже 2,5 года, но он совсем не умеет жевать. Давится от любого, даже крохотного кусочка. Как научить его жевать?»

Консультация тифлопедагога

Мама этого ребенка сама определила причину, по которой ее сынишка не умеет жевать. Жеванию, в отличие от врожденного сосательного рефлекса, необходимо обучаться. Если в младенческом возрасте у ребенка не было возможности и необходимости приобрести этот навык, то в дальнейшем сформировать его бывает очень трудно. Начиная с 5-месячного возраста пища, которую вы даете ребенку, должна быть все более и более густой: манная каша, фруктовые пюре, желток яйца. Кормить

этими блюдами необходимо с ложки. Вначале ребенок будет путать движения, необходимые для сосания груди, с новыми движениями: выталкивать пищу языком, захлебываться, даваться — ведь ему необходимо выработать совершенно новое взаимодействие челюстей, языка и др. с пищей, научиться координировать движение этих органов. То же самое происходит и при жевании. Когда у малыша начинают резаться зубки, ему можно давать хлебную корочку, сухарик, кусочек яблока, чтобы привычные сосательные движения естественным образом сочетались с новыми, жевательными. Обязательно проверяйте, действительно ли ребенок проглотил откушенный кусок, так как некоторые дети прячут пищу между челюстями, за щеками или под языком. Не давайте ребенку очередной кусок, пока не убедитесь, что он проглотил предыдущий.

Если ребенок с нарушенным зрением, привыкший к протертой пище, к полуторагодовалому возрасту не может усвоить жевательные движения, попробуйте научить его. Поиграйте с ним в игру «Делай, как я». Вы выполняете какое-либо движение (среди различных движений могут быть и жевательные), а ребенок пытается максимально точно его отобразить. Слабовидящий и частичнозрячий ребенок может наблюдать за вашими движениями с помощью остаточного зрения, слепой — воспринимать ваши движения с помощью пассивных действий. При этом важно, чтобы движения выполнялись медленно, четко, выразительно. Жевательные движения родителей воспринимаются слепыми детьми следующим образом: слепой ребенок кладет свою руку на ваш рот и с помощью осязания и мышечной чувствительности воспринимает и запоминает движения родителей. Хорошо, если ребенок повторит жевательные движения.

Такие упражнения будут интересны для малыша, если он будет включены в игровую ситуацию. Попробуйте, читая книжку, изобразить с ребенком серого голодного волка: «Серый волк зубами щелк!» или рыжую хитрую лисичку, которая съела колобка. Со временем повторите игру, дав ребенку кусочек хлеба, яблока, печенья. Не отчаивайтесь, если что-то не получится сразу. Через некоторое время повторите свой урок.

Из рассказа родителей: «Мы заметили, что наш ребенок проявляет определенные пристрастия: очень любит красную пластиковую кружечку и пьет только из нее...».

Комментарии тифлопедагога

Ваше замечание иллюстрирует важную психологическую особенность детей с нарушенным зрением: интерес к ярким, легко воспринимаемым на общем фоне предметам. К тому же, вероятно, ваш ребенок уже испробовал свою кружечку на прочность, сравнил с другими, более тяжелыми, почувствовал по вашему спокойному отношению, что манипулирование с ней для него совсем неопасно (не то, что с фарфоровой чашкой или стеклянным стаканом). Поэтому его предпочтение вполне оправдано и представляет результат довольно сложных умозаключений.

Покупайте ребенку с нарушенным зрением яркие, прочные, легкие вещи: чашки, тарелки, ложки и пр. На светлом фоне обеденного стола они смотрятся ярко и контрастно, что создает удобства для малыша. Можно использовать и обычные фаянсовые тарелки. Чтобы они выделялись, положите под них яркие салфетки.

Вопрос мамы: «Я всегда кормлю дочь с ложки. Как научить ее есть самостоятельно?»

Рекомендации тифлопедагога

Начинать обучать ребенка с нарушенным зрением самостоятельности в еде необходимо уже в 2—3 года. Вероятно, ваш ребенок уже проявлял стремление к самостоятельности: старался взять со стола ложку, чашку, самостоятельно откусывал кусочки хлеба. Хорошо, если вы поощряли интерес ребенка, разрешали ему поиграть с ложками, обследовать тарелки, подержать чашку — так вы готовили его к самостоятельности и формировали у него представления о тех предметах, которыми он пользуется ежедневно.

Начинать обучение самостоятельности в еде тифлопедагога советуют с обучения питья из кружки. Научите ребенка держать кружку сначала двумя руками, а затем за ручку. Помогайте малышу пить, слегка поддерживая кружку снизу. Научите ребенка сначала найти свободную площадь стола и только потом ставить кружку.

Обучение самостоятельности в еде ложкой — более сложный процесс. Первый урок начните с небольшой порции вязкой пищи (например, каши — ее легко зачерпнуть, она хорошо удерживается на ложке). Сядьте сзади ребенка или посадите его к себе на колени. Вложите ему в правую руку ложку. Не беда, если сначала ребенок будет держать ложку в кулаке — ведь у него еще довольно слабые вальцы. Возьмите его руку в свою. Зачерпните кашу (разрешите ему при этом набрать полную ложку) и помогите направить ложку в рот. Дайте возможность ребенку самостоятельно повторить действие. Понадобится не один урок для выработки правильных координированных движений.

Иногда из-за боязни пронести ложку мимо рта, расплескать пищу дети сильно наклоняются к тарелке. Следите за этим. Приучайте ребенка не наклоняться низко над тарелкой во время еды, подносить

ложку ко рту осторожно, не спеша, чтобы не расплескать пищу.

Вопрос родителей: «Наверное, очень некрасиво и некультурно, что наш сын все время трогает пищу в тарелке руками, но мы никак не можем отучить его от этого».

Рекомендации тифлопедагога

На первый взгляд, постоянное желание ребенка потрогать руками содержимое всякой тарелки выглядит если не злонамеренным баловством, то, по крайней мере, невоспитанностью. Но только на первый взгляд. Любому человеку, сажающемуся за стол, важно знать, что именно он будет есть. Зрячий внимательно осматривает пищу глазами. Незрячему глаза заменяют руки. Ребенку с патологией зрения необходимо удостовериться, действительно ли это то блюдо, о котором говорила мама, не слишком ли оно горячее, сколько налито в тарелку, где именно лежит котлета, а где огурец. Словом, это проявления обычного ориентировочного рефлекса. Однако действительная воспитанность любого ребенка, а ребенка с нарушениями зрения — в еще большей степени, и заключается в умении сдерживать свои естественные импульсы, посмотреть на себя со стороны глазами окружающих, во владении способами и приемами (а для слепых и слабовидящих это особые способы и приемы) общественно приемлемого поведения. Поэтому объясните ребенку, что его «копание» в тарелке неприятно для людей, сидящих с ним за столом, что это очень некрасиво со стороны и что ни взрослые, ни дети так не делают. И, самое главное, научите его способам и приемам ориентировки за обеденным столом и в собственной тарелке. Хорошо, если в вашей семье выработаны определенные правила сервировки стола, и ребенок эти правила знает и выполняет. При этом все поисковые движения за столом сведены к минимуму, и вы почти застрахованы от пролитого супа, опрокинутого чайника, разбитой чашки. Правила могут быть предельно просты, но должны неукоснительно соблюдаться всей семьей. Например, яркая салфетка на столе, служащая контрастным фоном, на ней тарелка с едой, справа ложка или вилка, слева блюдо с хлебом. Под блюдом — бумажная салфетка. За тарелкой прямо перед ребенком чашка или стакан с каким-либо напитком. Ребенок легко запомнит расположение предметов на столе и сможет помогать вам готовить стол к обеду.

Необходимо научить ребенка с патологией зрения ориентироваться и в собственной тарелке. При этом следует подключать все сохранные органы чувств: остаточное зрение, обоняние и, безусловно, осязание. Поиграйте с ребенком в игру «Что сегодня на обед?». Пусть он попробует по запаху определить, какое блюдо приготовила мама. Если ребенок пробует что-то впервые дома, разрешите ему обследовать это блюдо руками, чтобы он имел полное представление об этом блюде. Впоследствии ребенку уже не понадобится такое детальное обследование, так как он уже будет иметь конкретный образ этого блюда, и вы сможете быть спокойны, что в гостях или дома, когда будут подавать это блюдо, ему просто незачем будет лезть в тарелку руками.

Выработайте вместе с ребенком определенную схему раскладки пищи на тарелке. Например, котлета, мясо, рыба всегда будут находиться справа, гарнир — слева. Следуйте этому правилу неукоснительно (и дома, и в общественной столовой). Научите ребенка обследовать содержимое тарелки не рукой, а вилкой или ложкой. Приборы должны стать продолжением его руки. Так, вилкой можно определить количество пищи в тарелке, расположение отдельных составляющих блюда, его вязкость, твердость и пр.

Учите ребенка начинать еду с самого маленького кусочка, чтобы удостовериться, что пища не горячая. Эта привычка к осторожности поможет ребенку в дальнейшем не попадать в затруднительное положение.

Главным помощником ребенку во время еды должен быть кусочек хлеба или, как дети обычно называют, «корочка-помогалочка». Этой корочкой — своеобразной насадкой на левую руку — ребенок помогает себе зачерпнуть или наколоть пищу, придерживает кусочек, чтобы, не обронив, донести его до рта.

Приучайте ребенка строго следовать определенному порядку действий при еде:

1. Проверь, как сервирован твой стол. Найди на столе все нужные тебе предметы. Разложи все так, как тебе привычно и удобно.
2. Определи (с помощью зрения, по запаху), какое блюдо тебе подали.
3. Обследуй содержимое тарелки вилкой или ложкой. Разверни тарелку так, чтобы было удобно и привычно.
4. Ешь не спеша. Помогай себе кусочком хлеба.
5. Поев, проверь вилкой или ложкой, все ли ты съел. Пирожковую тарелку можно проверить рукой.
6. Вытри салфеткой рот.
7. Вилку или ложку положи на пустую тарелку. Туда же можно положить использованную салфетку.

8. Обязательно поблагодари за обед.

Вопрос мамы: «Моя дочь пытается помогать мне. Но пока легче сделать все самой. Например, выполнить такую элементарную просьбу, как налить из бутылки в чашку молоко, для нее непосильно. Приходится мыть дочку, пол на кухне, собирать осколки разбитой чашки и сноса бежать в магазин за молоком. Как научить ее такому простому действию?»

Рекомендации тифлопедагога

В опыте незрячих людей есть много разнообразных способов контроля при наливании жидкости в чашку или стакан. Все они достаточно эффективны и смогут помочь вашему незрячему ребенку быть самостоятельным и аккуратным.

1-й способ. Поможет указательный палец ребенка. Научите его держать чашку или стакан так, чтобы верхняя фаланга указательного пальца была опущена в чашку («палец заглядывает в чашку»). Держа в другой руке сосуд с жидкостью, можно медленно наливать ее в стакан. Как только жидкость в стакане коснется пальца, необходимо прекратить наливание — стакан полон.

Объясните ребенку, что такой способ применим не всегда и не везде. Им нельзя пользоваться, если не уверен в чистоте своих рук, если наливаешь горячую жидкость — можно обжечься. Нельзя использовать этот способ, если находишься в гостях, общественном месте или наливаешь в чашки не для себя — это может быть неприятно посторонним.

2-й способ. Наливание жидкости под счет. Поэкспериментируйте с ребенком, не торопясь наливая жидкости в различные виды посуды и считая при этом. Проверено на практике, что небольшая фаянсовая чашка или стакан наполняется при неспешном наливании жидкости на счет «семь». Соответственно полчашки — на счет «три—четыре» и т. д.

Когда ребенок под вашим контролем овладеет этим способом, посоветуйте считать в уме, чтобы не привлекать внимание окружающих.

Для незрячего человека так же, как и для зрячего, чрезвычайно важно знать, что налито в стакан, какова температура напитка и т. д. Обычная чайная ложка, опущенная в стакан, может стать своеобразным индикатором. Приучайте ребенка сначала попробовать напиток из ложки (не сильно ли горячий) и только потом пить его из чашки.

Обучив ребенка этим способам, вы поможете ему сделать еще один шаг к овладению навыками самообслуживания и культуры поведения за столом.

ПОМОЩЬ ПО ДОМУ

Из рассказа учителя: «Как-то, изучая на уроке русского языка тему «Глагол», предложила своим слепым ученикам задание: написать в тетради только те глаголы, которые обозначают их действия дома в выходные дни. Проверяя детские работы, пришла просто в ужас. Во всех тетрадях было написано почти одно и то же: «спал», «лежал», «играл», «ел», «гулял», «смотрел телевизор», «скучал» и т. д. И ни одного слова, обозначающего какое-либо действие реального участия в домашних делах, помощи родителям...».

Комментарии тифлопедагога

К сожалению, некоторые родители недооценивают возможности своего ребенка, стремятся оградить его от всяческих домашних дел, проблем, забот. Часто такая позиция добавляет к физической инвалидности инвалидность социальную, нравственную. Ребенок чувствует свое особое положение, свою отстраненность от проблем семьи. Социальная роль инвалида, о котором обязаны заботиться, ухаживать, оберегать от трудностей, становится его человеческой сущностью.

Чтобы ваш слепой или слабовидящий ребенок вырос полноценным, самостоятельным человеком, с самого раннего детства вовлекайте его в жизнь семьи. Ребенок должен иметь определенные обязанности перед близкими и перед самим собой и с возрастом выполнять все усложняющиеся поручения. Способам выполнения этих поручений необходимо учить.

Вопрос родителей: «Какие обязанности по дому могут быть у нашего трехлетнего слабовидящего сына?»

Консультация тифлопедагога

Уже с трехлетнего возраста ребенка необходимо приучать к труду. Первая и простейшая обязанность — уборка игрушек после игры. Следите, чтобы ребенок не складывал игрушки в коробку в беспорядке (лишь бы на полу не валялись). При такой уборке ребенку с патологией зрения трудно возобновить игру, невозможно ориентироваться в игрушках, а, следовательно, разворачивать игру по замыслу, а не ситуативно (т. е. в зависимости от того, какую игрушку удастся достать из коробки). Хорошо, если у ребенка есть специально оборудованный игровой уголок со стеллажом для игрушек, и он может свободно взять игрушку с полки, а поиграв, поставить на место. Приучайте ребенка к

тому, чтобы у него не было несобранных пирамидок, разбросанных костей домино, рассыпанного конструктора или мозаики. Знакомя ребенка с новой игрой, покажите ему место каждой детали, поупражняйтесь в разборке и сборке игры, а уж потом объясняйте ее действия или правила. Теперь вы с полным основанием можете требовать от ребенка порядка. Настольные и все другие игры должны храниться только в собранном состоянии, чтобы в любой момент ребенок мог к ним обратиться.

Безусловно, будут и потерянные солдатки, фишки, кубики. Приучайте ребенка каждую найденную деталь складывать в специально отведенную для этих целей коробку. Раз в одну-две недели устраивайте вместе с ним ревизию в игрушках и разбирайте коробку с «потеряшками».

Помните, приучение ребенка к порядку и самоорганизации начинается с элементарных вещей и требует от родителей последовательности и твердости.

Вопрос мамы: «Я иногда наблюдаю, как мой сын мучается в поисках какой-нибудь затерявшейся вещички, шарит руками, а найти не может, хотя она в нескольких сантиметрах от него. О какой уборке может идти речь».

Рекомендации тифлопедагога

Важно научить слепого и частичнозрячего ребенка эффективным поисковым приемам.

Обратите внимание малыша на то, что всякая вещь, падая, издает какой-либо звук. Упражняйте ребенка в распознавании различных звуков, издаваемых вещами при падении. При этом обращайте внимание на направление («упало слева»), характер движения («покатилось, рассыпалось» и пр.) и звука («звук тихий, значит упало на ковер»). Такой анализ поможет эффективнее вести поиски.

Если ребенок отыскивает вещь, находящуюся на полу, можно учить его действовать двумя способами:

1-й способ — ребенок сидит на корточках, а ладонью руки совершает поиск предмета, двигая рукой по кругу или по дуге. (Радиус круга или дуги постепенно увеличивается до тех пор, пока ребенок рукой не отыщет вещь).

2-й способ — если ребенок ищет предмет, зная, что он находится где-то перед ним (на полу, на плоскости стола), можно посоветовать ему ладонью руки совершать зигзагообразные движения (так называемая «змейка»).

Упражнения ребенка в поисковых действиях помогут ему справляться не только с уборкой игрушек, но и с выполнением других домашних дел, поручений родителей, сделают его более самостоятельным.

Вопрос родителей: «Какие работы по дому может выполнять ребенок с нарушенным зрением?»

Консультация тифлопедагога

Если с врачом офтальмологом не были оговорены ограничения на какие-либо действия (при ряде заболеваний опасны поднятие тяжестей, резкие движения и др.), то слепому или слабовидящему ребенку доступны практически все работы в той или другой степени. И дело не только в том, что ребенок сможет оказывать семье реальную помощь, хотя и это чрезвычайно важно. Включенность в домашние дела — сильный воспитывающий фактор, а также одно из средств познания ребенком окружающего мира.

С раннего детства вовлекайте ребенка во взрослые дела: ребенок может подавать какие-либо предметы (при сервировке стола — ложки, салфетки; при чистке овощей — неочищенный картофель; при развешивании белья — прищепки и пр.). Постепенно можно поручать ему и более сложные действия, предварительно им, обучив: вымыть ложки, фрукты; очистить яйца от скорлупы; разложить на тарелки хлеб или пирожки и т. д.

Дети постарше могут выполнять довольно сложные домашние работы: подметание и мытье пола, мытье посуды, вытирание пыли, стирка мелких вещей и пр. При этом важно подключать все сохранные органы чувств ребенка: внимание, память, мышление. Например, процесс обучения подметанию пола выглядит так:

1. Научите ребенка держать веник или половую щетку. Поначалу он будет держать веник двумя руками, и только с возрастом, когда руки окрепнут, сможет держать его, как все взрослые.

2. Опыт показывает, что незрячим людям удобно подметать пол босиком, так как подошвами ног легко оценить качество работы.

3. Для начала необходимо мысленно разделить комнату на не большие секторы: у шкафа, вдоль окна, под столом, у двери и т. д. Подметать надо каждый участок в отдельности, начиная с самого дальнего угла, двигаясь по направлению к двери приставными шагами.

4. Веником или щеткой нужно мести перед ногами, не касаясь их.

5. Научите ребенка собирать мусор на совок, проверяя рукой качество работы, и выбрасывать

его в специально отведенное место.

Ребенок может помогать убирать стол после обеда: складывать в мойку грязную посуду, вытирать стол. Учите ребенка сметать крошки не на пол, а в тарелку или на специальный совок. При этом ребенок правой рукой движениями сверху вниз вытирает стол, сметая крошки в тарелку, которую он держит на уровне стола в левой руке.

При выполнении любых обязанностей по дому важны добросовестное отношение к ним и его ориентация не на похвалу, а на стремление к самостоятельности, желание делать добро и заботиться о близких.

РОЛЬ СЕМЬИ В ПОДГОТОВКЕ РЕБЕНКА С НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

...Кажется, еще совсем недавно ваш ребенок был таким маленьким и несмышленным, пугливым и беспомощным, но каким-то особенно трогательным в своих очках с огромными линзами, а сегодня... Недалеко то время, когда ваш малыш с ранцем за плечами перешагнет порог школы. Что там, за этим порогом? (Школа ведь не обычная, а специальная.) Как он будет учиться? Сможет ли найти себе друзей? Не будут ли его, такого маленького и слабого, обижать старшеклассники? Поймет ли его учительница? Сколько таких вопросов, волнений, треног и сомнений!

Возникновение их вполне оправдано: ребенок подошел к одному из важнейших моментов своей жизни. Представьте себе: в один ясный сентябрьский день вся жизнь ребенка потечет по новому руслу. Беззаботное времяпровождение дошкольника сменится чередой уроков и домашних заданий, рядом не будет мамы и бабушки, их место займут учительница и воспитатели, придется расстаться с любимыми игрушками и книжками, искать свое место среди незнакомых и чужих мальчиков и девочек. Очень тяжело будет маленькому человеку!

Не случайно педагоги называют этот период кризисным. Для ребенка с нарушениями зрения этот кризис зачастую усугубляется. И перед ребенком и перед родителями встает проблема школы интернатного типа, а это значит, что только в выходные дни (а если школа находится в другом городе, то только во время каникул) бывать дома с мамой и папой.

Для многих детей и родителей неожиданной и болезненной бывает рекомендация врача-офтальмолога вести обучение ребенка по системе Брайля, то, что отныне восприятие мира будет проходить при опоре на осязание. Наконец, в школе нет нянюшек и бабушек и очень многое придется делать самостоятельно.

Готов ли ваш ребенок к решению этих проблем? Сможете ли вы быть уверены в том, что сделали все возможное для того, чтобы этот кризисный период был не таким острым и болезненным для вашего сына или дочери? О чем вы забыли? Чего не предусмотрели? Ответам на эти вопросы, а также советам родителям будущих первоклассников посвящена эта глава.

НЕСКОЛЬКО СЛОВ О СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Каких только надежд порой не возлагают родители слепых и слабовидящих детей на школу, приводя их в первый класс: направление ребенка на операцию и обучение музыке, профессиональная подготовка и помощь семье в решении материальных или жилищных проблем. Некоторые родители пугаются самого слова «специальная», которое зачастую ассоциируется с медицинским или другим учреждением закрытого типа.

Что же все-таки представляет собой специальная школа-интернат для детей с нарушениями зрения? Чем она отличается от обычных школ, которые есть в микрорайоне? В чем ее преимущества и недостатки?

Специальная школа — это:

- учреждение, где работают педагоги, имеющие дефектологическое образование и квалификацию тифлопедагогов, знающие психологию слепых и слабовидящих детей, специальные методики обучения детей с патологией зрения, владеющие шрифтом Брайля, люди, которые могут квалифицированно обучить вашего ребенка при помощи особых методов и приемов не только чтению и письму, но и всему тому, чему учат зрячих детей в обычных массовых школах.
- учреждение, специально предназначенное для обучения детей с дефектом зрения, а значит, оборудованное особыми пособиями, приборами, приспособлениями, книгами, помогающими слепым детям и детям с

ослабленным зрением овладеть знаниями по программе, а также многими полезными умениями и навыками.

- место, где вашему ребенку предстоит провести 12 лет (полный курс обучения), в отличие от массовой школы, где дети учатся 11 лет. (Детям с нарушениями зрения программой овладеть труднее, поэтому и добавлен еще год.)

- школа, в которой работают различные специалисты, призванные помочь ребенку сохранить и укрепить здоровье, а во многих случаях и зрение, преодолеть некоторые последствия дефекта зрения, найти свое место в современном мире, приспособиться к нему. Это врачи (офтальмологи и педиатры), логопед, реабилитолог, психолог, учитель лечебной физкультуры.

- специальные школы-интернаты не такие большие, как массовые школы. В классах 12—15 мальчиков и девочек. Это, безусловно, даст учителю возможность уделить больше внимания каждому из учеников и вашему ребенку в том числе.

И в то же время специальная школа — это, как правило, учреждение интернатного типа, где большинство детей проводит практически всю неделю. И, к сожалению, школа-интернат мало напоминает дом и семью.

«... Я отдала много времени и сил, чтобы подготовить своего сына к школе: он у меня и до 100 без запинки считает, и стихи по программе 1-го класса знает, — взволнованно убеждала учителя мама одного из будущих учеников, — ему совершенно нечего делать в 1-м классе. Пусть идет сразу во 2-й».

Худенький бледный мальчик стоял рядом с мамой и терпеливо ждал, когда настанет его очередь и он сможет продемонстрировать и счет, и стихи.

— Скажи, пожалуйста, Виталик, — обратилась учительница к мальчику, — ты так аккуратно и нарядно одет сегодня. Ты сам одеваешься, собираясь на встречу со мной?

— Нет, я еще не умею, — смутился мальчик.

— С этим у нас проблемы, — вмешалась в разговор мама.

— Сами понимаете, слепой ребенок в быту беспомощен. Но тут, я слышала, есть опытные воспитатели, они будут заботиться Виталике.

— Да, безусловно, воспитатели у нас опытные, но няnek в школе нет. Виталику будет трудно, многое придется делать самому: и умываться, и одеваться, и накрывать на стол.

— Но я думала... Он еще и ориентируется очень плохо — все время за мою руку держится, но моя совесть чиста — интеллектуально мальчик развит прекрасно.

Путь ребенка в школу начинается с семьи. Безусловно, все родители заботятся о том, чтобы их ребенок был здоров, вовремя накормлен, обстиран, хорошо одет и обут. Часто родители не жалеют времени и сил, чтобы научить ребенка писать, читать, считать, полагая, что это и есть подготовка к школе. И при этом забывают, что без овладения элементарными навыками самообслуживания и личной гигиены, ориентировки в пространстве ребенок становится абсолютно беспомощным в школе. Конечно, на помощь придут и опытные воспитатели, и учитель-реабилитолог, но такому ребенку неизмеримо труднее будет даваться каждый шаг самостоятельности в стенах школы, чем всем остальным ребятам, овладевшим этими навыками при помощи мам и пап в семье.

Чрезмерная опека ребенка с нарушенным зрением в семье, с одной стороны, делает его иждивенцем и маленьким деспотом (часто эта позиция переносится из семьи в школу), а с другой — лишает веры в свои силы. Неумение справляться с доступными для других детей проблемами отвращает его от любого кропотливого труда. Здесь есть и еще одна опасность: ребенок, не овладевший в дошкольном возрасте элементарными навыками само-

обслуживания, не умеющий передвигаться без посторонней помощи, начинает отставать в развитии, если, конечно, под развитием понимать не только умение говорить и заучивать стихи, но весь комплекс человеческих качеств, присущих гармоничной личности. И это особенно опасно.

Готовя ребенка к школе, задайте себе, прежде всего вопросы: «Владеет ли мой ребенок элементарными навыками ориентировки в знакомом и незнакомом пространстве?», «Умеет ли он обслуживать себя, сохранять опрятность, быть собранным и аккуратным?», «Стремится ли он справиться с возникшей проблемой самостоятельно или зовет на помощь близких?». Если вы не уверены в положительном ответе, обратитесь к другим главам этого издания, у вас еще достаточно времени, чтобы позаниматься с ребенком.

— Алеша, почему ты достал из портфеля краски? У нас урок математики, все дети решают задачу!

— А я не хочу считать. Я рисовать люблю. Я буду рисовать, потому что мне это нравится!

Такая ситуация на уроке в 1-м классе не удивит ни одну опытную учительницу. Первоклассникам, не привыкшим в семье к слову «надо», не умеющим подчинять свои желания необходимости, очень трудно понять логику школьной жизни. Почему, когда ему хочется играть, он должен садиться за уроки? Или вставать с теплой постели, когда на улице еще темно и так хочется поспать?

Причиной несформированности произвольности поведения (так это называется в психологии) является повышенная опека родителями своих слепых или слабовидящих детей, потакание малейшим их прихотям, подчинение жизни семьи их желаниям и интересам. В результате школьная жизнь ребенка, непривыкшего соизмерять свои желания с обстоятельствами, прилагать усилия для выполнения дела, которое может быть менее интересным и привлекательным для ребенка, чем, например, игра или рисование, превращается в постоянный стресс, борьбу с учителем, воспитателями, другими детьми. От этого страдает, прежде всего, сам ребенок, становится очень тяжелым процесс адаптации в интернате, затрудняется обучение, вхождение в детский коллектив.

Родителям необходимо с раннего возраста приучать ребенка к подчинению своих желаний определенной необходимости. Особенно важно то, как организован обычный день ребенка. Обратите внимание, не залеживается ли он слишком долго в постели, не слишком ли много времени проводит у телевизора или радиоприемника, сколько времени занимает игра, а сколько прогулка и пр. Если ребенок воспитывается дома, посетите детский сад, посмотрите, как там организована жизнь детей. Постарайтесь приблизить режим дня вашего ребенка к детсадовскому. Этим вы в значительной мере облегчите ему адаптацию в школе.

Уже с 3 лет ребенок, воспитывающийся в семье, должен знать слово «занятие». И проводиться занятия должны не спонтанно, а примерно в одно и то же время (лучше утром), в удобном для вас и ребенка месте. Пусть эти занятия будут непродолжительны по времени (от 10 минут в 3-летнем до 30 минут в 6—7-летнем возрасте), но их проведение станет для ребенка привычной и неотъемлемой частью жизни.

Организуемое действие оказывают на ребенка и поручения по дому. Обязательность их выполнения должна быть для ребенка несомненной. Убрать игрушки, помочь накрыть на стол, вытереть пыль или смести крошки со стола, вымыть посуду после чая — эти поручения вполне доступны слепому или слабовидящему ребенку при условии, если родители научили его этим действиям. (Как это сделать подробно описано в предыдущей главе.) Поручения должны быть постоянными, только тогда ребенок осознает свои обязанности перед близкими, только тогда они станут для него привычными и естественными.

За полгода — год до начала школьной жизни ребенка ознакомьтесь с режимом школы-интерната, где ему предстоит учиться. Если есть возможность, посетите его вместе с ребенком: расспросите воспитателя, когда и что делают первоклассники в различное время. Старайтесь вместе с ребенком следовать этому режиму.

В первом классе учителю чрезвычайно трудно справиться с импульсивностью детского поведения. Часто тот или иной ученик-первоклассник может среди урока встать и, не спросив разрешения, отправиться в туалет, погулять или домой, к маме. Или такая проблема, как подсказки. Борьба с тем, что на вопрос одному ученику весь класс отвечает дружным шепотом, бывает нелегко. Ребенку чрезвычайно трудно научиться сдерживать свои стремления отвечать на каждый вопрос учителя, даже если он не обращен непосредственно к нему.

Учить сдерживаться, преодолевать импульсивность поведения необходимо уже с дошкольного возраста. Способствуют этому различные игры с правилами, следовать которым нужно неукоснительно. Это и подвижные игры, в которых игрок, нарушивший правила, наказывается (штрафное очко, выбывание из игры и пр.), и «тихие игры», такие, как «Молчанка», «да» и «нет» не говорить» и др. Детям очень нравятся эти игры. В них они постигают смысл самого понятия «правило», его условность и в то же время необходимость его выполнения для успешной организации какой-либо деятельности.

«Непослушные», слабые руки — проблема для первоклассника огромная. Обучение письму и чтению по системе Брайля слепых и частичнозрячих детей требует сильных кистей рук, чувствительных пальцев. В школу же часто поступают дети со слабыми, анемичными руками, которые не способны производить тонкие операции, осуществлять поисковые или опознавательные движения, воспринимать рельефные изображения. А ведь это является основой для чтения и письма по Брайлю.

Все это в равной мере относится и к слабовидящим детям. Обучение письму требует хорошо развитых координированных движений кистей рук и пальцев, способности к довольно длительному и интенсивному мышечному напряжению. Состояние рук слабовидящих первоклассников чаще всего не отвечает этим требованиям.

Чтобы облегчить ребенку процесс обучения чтению и письму в школе, необходимо с раннего возраста проводить специальные занятия по развитию мелкой моторики рук.

С малышами (2—3 года) занятия нужно проводить по 3—5 минут ежедневно. Начать занятие можно с небольшого массажа кистей рук: сделать поглаживание, разминание, похлопывание, растирание до появления ощущения тепла. Ребенок быстро усвоит этот массаж и через некоторое время сможет выполнять его самостоятельно. Затем необходимо выполнить гимнастику для пальцев, которую можно соединить с веселыми стихами, потешками, песенками. Например:

1. Ребенок поочередно загибает пальцы руки, приговаривая:

Этот пальчик — дедушка. Этот пальчик — бабушка. Этот пальчик — папочка, Этот пальчик — мамочка,

А малютка — это я. Вот и вся моя семья. Или:

Этот пальчик хочет спать, Этот пальчик — прыг в кровать, Этот пальчик прикорнул. Этот пальчик уж заснул. Тише, пальчик, не шуми, Братцев ты не разбуди. Встали пальчики! Ура! В детский сад идти пора!

2. Ребенок поочередно разгибает согнутые пальцы.

Ну-ка, братцы, за работу,

Покажи свою охоту.

Большому — дрова рубить,

Указательному — печи топить,

Среднему — воду носить,

Безымянному — обед варить.

Л мизинцу — песни петь,

Песни петь да плясать,

Родных братьев забавлять.

Необходимо выучить с ребенком различные упражнения для пальцев и кистей рук.

1. «Здравствуй, пальчик» — поочередно здороваются пальцы правой и левой руки: большой с большим, указательный с указательным и т. д.

2. «Коза-дереза» — вытянуть указательный палец и мизинец, остальные пальцы согнуть.

3. «Зайчик» — большой и указательный пальцы вытянуты, остальные согнуты и соединены вместе.

4. «Веселые человечки» — указательный и средний пальцы «бегают» по столу.

5. «Щелчок» — сделать щелчок поочередно каждым пальцем правой и левой руки.

6. «Рыбка» — кисть руки производит волнообразные движения.

7. «Птички летают» — кисти рук производят колебательные движения, подражая взмахам крыльев птиц.

Способствуют развитию мелкой моторики рук игры с разноцветной мозаикой, различными конструкторами, лепка из глины и пластилина, штриховка или раскрашивание контура предмета цветными карандашами или восковыми мелками (фломастеры для этой цели не годятся, так как не требуют практически никакого мышечного напряжения руки при рисовании), нанизывание бусинок и пр.

Организуя любую деятельность ребенка, проанализируйте, насколько она способствует развитию рук. Поручайте сыну или дочери рассортировать по разным коробкам пуговицы, нитки для шитья, перемотать клубки шерсти для вязания, перебрать крупу, постирать носовые платки.

Для подготовки подушечек пальцев слепого ребенка к обучению чтению рельефно-точечного шрифта обучайте его чтению простейших рельефных рисунков. Для этого можно использовать мягкий картон или плотную фольгу. Мама или папа делает на картоне или фольге какое-либо простое изображение (сначала одну или несколько точек, затем прямую или волнистую линию), а ребенок пальцами обеих рук «читает» получившееся с обратной стороны рельефное изображение.

Впоследствии ребенок сам научится делать подобные рисунки и «читать» их.

Все родители знают, что ребенка-дошкольника, готовя к поступлению в школу, надо многому учить. А ребенка с нарушенным зрением особенно. Но слишком мало доступной специальной литературы, рассказывающей чему и как нужно учить слепого или слабовидящего ребенка в подготовительный к школе период. И бедные дети, повинувшись мамам и папам, заучивают числовой ряд, зазубривают непонятные «взрослые» стихотворения, пишут в тетрадях палочки и крючки, копируют написание букв. Что дает это для психического развития ребенка? Как способствует развитию интереса к окружающему миру и предстоящей деятельности — учению? Что может дать, например, знание числового ряда от 1 до 100, если ребенок совершенно не имеет представлений о составе числа, об элементарных действиях прибавления и убавления.

Главное в подготовке слепых и слабовидящих детей к обучению в школе — не дача «готовых» знаний, а воспитание у них потребности в знаниях и формирование способов их приобретения, т. е. научение думать.

Присмотритесь к себе, как вы отвечаете на вопросы ребенка. На любое детское «почему» можно ответить по-разному. Например, на вопрос ребенка: «Куда исчезает снег весной?» можно подробно рассказать о том, что весной прогревает солнышко, снег от тепла тает и вода впитывается в землю, земля на солнце подсыхает и т. д. А можно, не отвечая сразу на вопрос ребенка, предложить ему взять комочек снега домой. Пусть он сам понаблюдает (слепого ребенок при помощи осязания, слабовидящий или частично зрячий ребенок при помощи и зрения, и осязания), как тает снег в тепле, подумает, куда

исчезает получившаяся вода, и сам ответит на свой же вопрос. Родители должны дополнить его знания, недостаток зрительных представлений, обратить внимание на самое существенное в явлении, если это недоступно для непосредственного восприятия.

Хорошо, если общение родителей с ребенком активизирует его познавательный интерес. Задайте себе вопрос: «Часто ли я бываю с ребенком в лесу, в зоопарке?», «Когда в последний раз мы ходили в театр, в цирк?», «Всегда ли общение с малышом способствует его развитию, обогащению его жизненного опыта?» Так, посещение вместе с родителями слепым или слабовидящим ребенком леса или парка может превратиться в интересный и увлекательный урок для дошкольника. В лесу можно понаблюдать за жизнью растений, птиц, насекомых (при правильной организации наблюдения слепому ребенку это тоже доступно).

Интересны и очень полезны для детей с нарушенным зрением в лесу или парке игры: «Кто первый заметит?», «Кто первый услышит?», «Что изменилось?». Их смысл — увидеть и услышать то, чего другие не заметили, не уловили, заметить изменения и установить их причину. Это побуждает ребенка быть внимательным, вслушиваться в окружающее, наблюдать, искать ответы на свои же вопросы.

Если ребенок с нарушенным зрением включен в жизнь семьи, воспитывается не иждивенцем, а помощником мамы и папы, его обучение может быть естественным образом вплетено в повседневную жизнь, исходить из круга его обязанностей. Например, ребенок ежедневно готовит стол к вечернему чаю: кладет 3 чашки, 4 блюда, 3 чайные ложки. Но вот приехала в гости бабушка. Мама предлагает подумать и сосчитать, сколько теперь чашек, блюдец и ложек понадобится. Или папа уехал в командировку. И снова задача, изменение и сервировка. Ребенок считает, сколько теперь чашек понадобится. Постигание, таким образом, основ математики делает естественным и понятным постижение и состава числа, и простых математических действия, а главное, побуждает ребенка мыслить, формирует познавательный интерес.

Обратим внимание родителей еще на одно необходимое условие готовности к школьному обучению — воспитание положительной учебной мотивации, т. е. желания учиться. Часто детей привлекает только новая школьная форма, ранец с металлическими замками и ремнями, стремление называться школьником, желание получать только пятерки — все это поверхностная, нестойкая мотивация. Наступают школьные будни, ребенок встречается с первыми трудностями, и интерес к школе, к учению пропадает. Ребенок перестает понимать, зачем он учится, и весь процесс учебы проходит, как подчинение требованиям взрослых, не только не доставляя ему удовольствия, но и становясь принудительной и неприятной обязанностью.

Важно уже в дошкольном возрасте формировать интерес не к внешним атрибутам школьной жизни, а к самому процессу познания. Стремление узнать новое, интересное, научиться тому, чего не умеешь, любознательность, жажда общения — те мотивы учения, которые будут способствовать не только приобретению определенной суммы знаний и умений, но и станут побудительной силой к самостоятельному добыванию новых знаний и умений, к видению и творческому разрешению возникающих проблем.

Формируется такая мотивация не просто. Старайтесь своей занятостью или усталостью не погасить искорки детской любознательности, почаще посещайте цирк и зоопарк, детские спектакли и выставки, читайте и обсуждайте книги. Задания, которые вы даете ребенку, вопросы, которые вы обсуждаете, должны постепенно усложняться, представлять для ребенка проблему, с которой, потрудившись, предстоит справиться. Главное — видеть в своем ребенке, несмотря ни на что, не обиженного судьбой инвалида, а развивающуюся личность.

Дети играют... Как в капле воды отражается в игре ребенка целый мир, его впечатления, представления, понимание окружающего. Игру называют школой жизни, школой отношений, школой чувств ребенка. В игре ребенок овладевает предметным миром — постигает мир вещей, созданных руками человека, помогает понять их смысл, их предназначение. В игре ребенок имеет возможность примерить на себя роль взрослого: мамы, врача, строителя, действовать в соответствии с этой ролью, переживать в соответствии с ней, а значит, обогащаться и интеллектуально, и нравственно, и эмоционально.

Присмотритесь к тому, во что и как играет ваш ребенок, какие игрушки использует в игре. Часто родители довольны, когда ребенок занят чем-то и мало их беспокоит. Ребенок с нарушениями зрения может изо дня в день перебирать кубики или стучать лопаткой по батарее, а родителей это мало тревожит: здоров был бы да сыт!

Однако игра — это, с одной стороны, показатель развития ребенка, а с другой, способ его развития.

Слепые и слабовидящие дети испытывают большие трудности в игре. Их игры часто бывают чрезвычайно однотипны и примитивны по содержанию, разворачиваются без игрушек или предметов, их заменяющих. Например, игра незрячих первоклассников «Метро» выглядит так: трое ребят сидят под партой, громко гудят, подражая гулениям электрички. По очереди произносят: «Осторожно, двери закрываются.

Следующая станция...» Игра без каких-либо существенных добавлений повторяется ежедневно в течение длительного времени. Примерно также с небольшими видоизменениями выглядит игра в автобус, семью и пр.

Причины неумения незрячих детей играть многообразны. Это связано, прежде всего, с тем, что дети с недостатками зрения часто не могут усвоить действия взрослых по подражанию, а следовательно, у них мало жизненного материала для игр. Часто мир слепого или слабовидящего ребенка замыкается пространством его комнаты. Да и круг общения ребенка порой ограничивается только родителями. Неудивительно, что дети, не умеющие играть, при поступлении в школу демонстрируют низкий уровень общего развития, необщительность, безынициативность, пассивность. Учителя начальных классов, воспитатели подчеркивают необходимость специального обучения игре слепых и слабовидящих дошкольников в детском саду или в семье.

Готовя ребенка к школе, старайтесь как можно больше расширять круг его представлений и впечатлений. Ребенку интересно и важно все: и работа продавца в магазине, и действия врача, и устройство автобусного гаража. Старайтесь, чтобы полученные ребенком впечатления впоследствии обыгрывались, а чтобы это стало возможным, обращайтесь его внимание на существенные детали, если есть возможность, подведите его поближе к интересующему объекту или дайте потрогать (тщательно рассмотреть).

Учите ребенка игровым действиям: как продавец взвешивает продукты, упаковывает покупку, как водитель управляет автомобилем, как медсестра делает укол или ставит горчичники.

Обучение ребенка с нарушениями зрения сюжетно-ролевой игре «Поликлиника» можно проводить так.

Сегодня утром вы с ребенком посещали врача. Он полон впечатлений от самого помещения поликлиники, от ожидания в приемной врача, от беседы с доктором, от общения с медсестрой. Хорошо, если вы, не торопясь, походили по поликлинике, рассказали о том, какие врачи ведут прием, чем занимается отдел регистратуры или процедурный кабинет, попросили ребенка понаблюдать во время приема, в чем разница в работе врача и медицинской сестры.

А вечером в кругу семьи ребенку можно предложить игру в поликлинику. Сначала в роли врача может выступать мама. Ребенок выполняет роль пациента. Побуждайте ребенка к анализу и оценке своих действий и действий партнера по игре. Но обсуждение игры должно происходить не во время развития сюжета, а по окончании игры. Важно тактически умелое руководство игрой со стороны родителей: показ правильных действий, ненавязчивое исправление возможных ошибок, неточностей. Хорошо, если за время игры ребенок побывает в роли пациента, врача, медсестры и санитарки, если в игру будут включены родители, брат или сестренка и, конечно, куклы.

Для успеха игры чрезвычайно важны атрибуты: куклы разных размеров с набором соответствующей одежды, кукольная мебель и посуда, строительный материал и пр. Старайтесь давать ребенку для игры и реальные вещи. Так, использованный одноразовый шприц без иглы или папина флотская бескозырка могут побуждать ребенка к разворачиванию интересных и полезных для его развития игр. При этом следите за тем, чтобы ребенок использовал предметы в соответствии с их свойствами и функциональным назначением.

Подскажите ребенку, что недостающие в игре предметы могут быть заменены другими, со сходными свойствами: так, если у маленького врача не оказалось под рукой термометра, мама может посоветовать ему заменить термометр карандашом, палочкой, похожими по форме.

При подготовке дошкольника с нарушением зрения к поступлению в 1-й класс полезно использовать различные дидактические игры: детское лото, домино, печатные настольные игры (разрезные картинки, игры-путешествия с фишками и пр.) Игры, содержащие правила, чрезвычайно важны для шестилеток, готовящихся стать первоклассниками, так как учат выполнять действия по инструкции, быть внимательным, сравнивать свои действия с действиями партнеров. Имеющиеся в продаже игры можно использовать, приспособив для восприятия слабовидящих, частично-зрячих и даже слепых детей. Так, например, для частичнозрячих детей рисунок на карточке лото или разрезной картинке можно обвести черной тушью — так он лучше воспринимается. Для слепого ребенка простое изображение (яблоко, домик, флажок и пр.) можно заменить аппликацией из различного вида бумаги: бархатной, глянцевой, наждачной.

Прекрасный игровой материал (его можно использовать для слепых и слабовидящих детей) для развития мышления, воображения, сообразительности, памяти собран в книге Б. Никитина «Ступени творчества». Эти игрушки-пособия легко изготовить в домашних условиях из пластика, цветного картона, шнурков, проволоки. Все они являются прекрасными тренажерами не только для развития интеллекта ребенка, но и для его рук, что, как мы уже отмечали, очень важно для подготовки ребенка к обучению в школе.

Еще одно необходимое условие развития слепого или слабовидящего ребенка и подготовки его к школе — умение общаться со взрослыми людьми и особенно со сверстниками.

...Дима пришел в школу совершенным дичком. На любой вопрос учителя краснел и прятал лицо в

складки маминой юбки.

— «Он у меня такой, — объясняла учителю мама, — боится всех чужих: и взрослых, и детей. Да и немудрено это: я на работе целый день, а он с 3-летнего возраста с глухой да подслеповатой бабушкой».

Сколько труда пришлось приложить педагогам, чтобы Дима смог преодолеть свою робость, неконтактность, смог отвечать на уроке, играть с одноклассниками! И как тяжело давалось мальчику привыкание к новой обстановке: обилие разнообразных шумов, беготня детей, многоликость взрослых. Были и слезы, и нежелание идти в школу, и стремление убежать от детей и учителей, скрыться, спрятаться...

Одна из наиболее острых проблем детей, поступающих в 1-й класс специальной школы — неумение общаться. Болезненная робость и застенчивость, постоянное стремление «уйти в себя» или, напротив, крикливость, повышенная конфликтность, агрессивность — явления довольно частые. Причины их многообразны: это и особенности возбудимости нервной системы, и реакция стресса на проблемы первого года обучения. Но чаще всего — результат невнимания родителей к сфере общения ребенка.

Попробуйте проанализировать круг общения своего ребенка: кто в него входит, достаточно ли он разнообразен, присутствуют ли в нем сверстники, дети с нормальным зрением.

Ограниченный, узкий круг общения слепого или слабовидящего ребенка лишает его важного средства пополнения жизненного опыта, познания действительности и приспособления к ней. 5—6-летнему ребенку просто необходим выход за пределы семьи. Для подготовки к школе важно, чтобы он побольше бывал в детском обществе. Даже если ваш ребенок посещает специализированный детский сад и, по-вашему мнению, пресыщен общением, все же старайтесь, чтобы круг его общения не состоял исключительно из детей с нарушенным зрением. Важно, чтобы он имел друзей среди зрячих детей, играл с ними, бывал в гостях и чувствовал себя при этом естественно и свободно. Безусловно, непросто ввести ребенка в мир, отличающийся от его собственного. Но помните, ему предстоит жить среди зрячих людей, с ними общаться, сотрудничать. Эти умения не приходят сами по себе, они формируются уже в дошкольном возрасте. Для начала посетите семью соседей, где есть сверстник вашего ребенка. Объясните родителям и самому малышу особенности вашего ребенка. И только затем пригласите соседского ребенка к себе в дом. Поиграйте с детьми в доступные для каждого из них игры. Хорошо, если контакты между детьми станут постоянными и для обоих желанными.

Необходимо, чтобы ребенок имел опыт общения не только с детьми, но и со взрослыми: умел обратиться к знакомому или незнакомому человеку с вопросом, просьбой, поблагодарить за услугу, подарок, извиниться в случае причинения беспокойства или неудобства. Учите ребенка быть внимательным к собеседнику и определять его состояние и настроение по мимике, позе, голосу.

Немаловажно и то, владеет ли ваш ребенок этими средствами общения: отражает ли его мимика реальное настроение, соответствуют ли высказываниям жесты, выразительна ли речь. Часто именно эти внешние факторы являются препятствием для установления контактов людей с нарушениями зрения с окружающими их зрячими людьми. Родители слепых и слабовидящих детей и тифлопедагоги отмечают маскообразность, анемичность их лиц, однообразие мимических реакций, практическое отсутствие жестов, монотонность голоса. Это подчас отталкивает зрячих детей и даже пугает. Примером тому может служить рассказ матери слепого мальчика Саши А.: «...Как-то соседский мальчик, ранее мирно игравший в комнате с моим сыном, со слезами прибежал ко мне на кухню и заявил, что не будет больше играть с Сашей. «Он плохой, злой! Я не хочу с таким дружить!» — плакал он. Я, конечно, постаралась разобраться в сути детского конфликта. Оказалось, что зрячий мальчик случайно прищемил в игре палец. Мой Саша принялся утешать его. Слова произносил добрые, хорошие, и чувства его, я уверена, были искренними, но на лице блуждала «хитрая» (по выражению зрячего ребенка) улыбка. А я потом сама стала замечать, что эта улыбка у него появляется очень часто: когда его кто-нибудь обидит, огорчит, когда он кого-нибудь жалеет. У меня очень добрый и отзывчивый мальчик. Неужели он так и останется непонятым людьми?»

Практика работы тифлопедагогов показывает, что научить детей с нарушенным зрением правильной мимике, жесту, позе — задача трудная, но осуществимая. Эффективность ее решения зависит и от того, насколько подключена к этой работе семья.

Сделайте лицо человека предметом специального изучения для ребенка. Лучше всего, если ребенок подробно осмотрит (при помощи осязания, остаточного зрения) лица своих близких: мамы, папы, бабушки, брата, сестры. Обратите внимание на подвижные зоны лица: брови, рот. Покажите ребенку на своем лице разнообразные мимические проявления: радость, удивление, огорчение и пр. Поупражняйтесь вместе с ребенком в моделировании на лице различных выражений. Например, читая сказку «Коза и семеро козлят», можно предложить ребенку изобразить с помощью

мимики и голоса злого Волка, испуганных козлят, горящую, а потом радостную Козу.

Рассматривая с детьми иллюстрации книг, картины, скульптуры, обращайтесь внимание на мимику и позу

изображенных людей.

Важно научить ребенка наиболее распространенным жестам:

«До свидания» — помахать рукой, «Иди сюда» — поманить рукой, «Тише» — приложить палец к губам, «Согласен» — кивок головой, «Не знаю» — пожать плечами, «Очень плохо» — погрозить пальцем и т. д. Учите детей правильному употреблению этих жестов. Для закрепления введите их сначала в детскую игру и только затем в более широкое общение.

Какие же разные эти первоклашки! Вот, например, Витя. Не по-детски серьезен, сосредоточен, способен рассуждать «со знанием дела» на любые темы, прямо маленький старичок! А Павлик — весельчак, непоседа, от такого в любую минуту можно ожидать шалости. Надюша, которая за месяц пребывания в школе не вымолвила ни одного слова. Зиночка, все время просящаяся на ручки... Сколько детей, столько и типов. Все они непросто адаптируются в школе. Но наибольшую проблему и для ребенка, и для педагогов представляет характерная для многих слепых и слабовидящих детей позиция «больного ребенка»:

— Я не буду заправлять постель. Я ничего не вижу. Мне это трудно!

— Я не могу писать, устали руки. Нельзя заставлять слепого ребенка много работать!

— Почему мне не хватило места в автобусе! Слепых нужно в первую очередь посадить! Я вот нарочно упаду сейчас — будете потом оправдываться перед моей мамой!..

Переубедить маленького деспота порой очень непросто. Он пришел в школу с твердой позицией и уверенностью, что и учителя, и воспитатели, и даже одноклассники находятся в школе специально для того, чтобы выполнять за него любую работу, требующую усилий, оберегать от малейших трудностей. Основание для этого — вынесенная из семьи убежденность: «Я неизлечимо болен, я инвалид, а значит, все должны заботиться обо мне, помогать мне, жалеть меня». Ребенку трудно осознать, что в специальной школе все дети находятся в одинаковом положении, всем нужны и помощь, и забота, и внимание. Ребенок с позицией «больного» недооценивает свои возможности, готов только получать помощь и абсолютно не умеет ее оказывать в случае необходимости. Таким детям чрезвычайно трудно дается адаптация в школе, установление контактов со сверстниками. Часто в детском коллективе именно они попадают в категорию «отторгнутых»: с ними не хотят играть, стоять в паре, сидеть за одним столом. И здесь важно помочь ребенку осознать неправильность своей позиции. Хорошо, если это понимает и семья и делает все возможное для формирования у него позиции полноценного человека.

Бывает и так, что ребенок под воздействием семьи переоценивает свои возможности: привыкший в семье к постоянному восторгу и восхищению его умом, сообразительностью, фантазией за любую, даже небрежно выполненную работу, он ждет такой же оценки от учителя и детей. Для таких детей неприемлемо само понятие «неудача», они не привыкли прилагать усилия для достижения цели. Формирование критичности, трезвой самооценки у детей с нарушениями зрения — важное направление деятельности семьи в подготовке ребенка к школе. Но это совсем не означает, что хвалить ребенка не нужно. Похвала должна быть заслуженной и являться оценкой действительных усилий ребенка. Взрослым необходимо создать ребенку такие условия для деятельности, при которых он непременно добьется успеха. Успех — это совпадение результата деятельности (выученное стихотворение, чисто вымытые чашки, аккуратно и правильно вылепленная фигурка и пр.) с замыслом или инструкцией, это поступок, соответствующий установленной нравственной норме. Это преодоление трудности, продвижение в овладении каким-либо умением. И здесь даже малейший шаг вперед должен быть замечен и оценен по достоинству: «Ты чисто выстирала носовой платок. Но ведь это для тебя уже совсем нетрудная задача — ты давно научилась это делать. А вот то, что после тебя порядок в ванной, меня приятно удивило. Молодец, что все аккуратно сложила, помыла тазик, вытерла пол. Ты у меня уже настоящая помощница!»

У многих детей трудности вхождения в школьную жизнь связаны с тем, что они не умеют жить в коллективе: подчинять свои интересы коллективным, делиться гостинцами, игрушками, школьными принадлежностями, сопереживать неудачам товарищей, радоваться их успехам, уметь сотрудничать и кооперироваться в работе. Какие же условия обеспечивают полноценное личностное развитие ребенка и его подготовку к школе?

Первое и самое главное — постоянное сотрудничество ребенка с нарушениями зрения с окружающими его взрослыми во всех делах. Ребенок не должен знать, что он является причиной горя и переживаний родителей. Тем более он не должен чувствовать, что его как-то по-особому выделяют среди других детей в семье. Такое выделение («Уступи, он ведь слепой», «Отдай свою игрушку (яблоко, конфету) слепому брату. Он ведь и так судьбой обижен» и пр.) формирует неприязнь у зрячих детей к незрячему брату или сестре, является причиной глубоких семейных конфликтов.

В связи с этим необходимо вспомнить слова известного американского педагога, слепого священника Томаса Кэрролла: «Особым в отношении слепых детей может быть только обучение. Воспитание должно ничем не отличаться от воспитания зрячих детей». Ориентация на сотрудничество слепого или слабовидящего ребенка со своими зрячими братьями и сестрами — важная задача родителей. Это возможно лишь при гуманном

и оптимистическом подходе всех членов семьи к слепому или слабовидящему ребенку, исключаящем и диктат со стороны родственников, и чрезмерную опеку ребенка взрослыми и детьми. Такое сотрудничество осуществляется в разных формах и не сводится к словесному общению. Совместная работа по дому и учебные занятия, просмотр телепередач и чтение книг, прогулки и труд на садовом участке — все это в комплексе формирует личность ребенка. Даже тогда, когда вы, казалось бы, заняты своими взрослыми делами, ребенок все равно ориентирован на вас, от вас он черпает социальный опыт общений, оценок, суждений, наблюдает за работой взрослых, за занятиями и проблемами брата и сестры, за действиями, поступками, дает им оценку, пытается подражать.

Умение общаться со взрослыми и детьми — необходимое условие полноценной подготовки ребенка к школе. Это поможет ребенку адаптироваться в школьной среде, наладить контакт и установить правильные отношения с учителями, воспитателями, детьми.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПОМОГИТЕ МНЕ!

(Советы родителям, которые мог бы дать слепой ребенок, если бы его спросили)

1. Я нуждаюсь в большей помощи, чем другие дети. Меня надо учить делать такие вещи, которые другие дети просто перенимают, глядя на родителей. Меня необходимо учить пользоваться руками, слухом, чувствами вкуса и обоняния.
2. Пожалуйста, разговаривайте со мной, потому что мне надо знать, что вы рядом.
3. Предупреждайте меня, прежде чем дотронуться или сделать что-либо неожиданное, так как я не могу видеть, как ваши руки двигаются ко мне.
4. Всегда будьте правдивы и честны со мной. Я должен доверять тем, кто помогает мне. Мне нужно слышать ваш смех, когда вы играете со мной, так как я не вижу вашей улыбки.
5. Объясните, пожалуйста, то, что должно произойти. Я не всегда могу видеть, где вы находитесь.
6. Расскажите мне, что значат пугающие шумы, и, пожалуйста, держите меня за руку при этом, чтобы вселить в меня уверенность.
7. Рассказывайте мне, что вы делаете, и что происходит вокруг меня. Радио — хорошая вещь, но с вами не сравнить.
8. Я могу узнать людей, только находясь вместе с ними, слыша их и «помогая» им.
9. Давайте мне игрушки, сделанные из дерева, шерсти и металла, а не только из пластика. Привязывайте их к кровати, чтобы я не потерял их. Мне больше нравится играть с жесткими игрушками, которые можно жевать, но не очень маленькими, чтобы я не мог проглотить их.
10. Говорите мне, что как называется, что мокрое, что мягкое, что издает приятные звуки и т. д.
11. Мне нужно играть не только игрушками, но и настоящими вещами, так как это те вещи, которые я должен понять. Возможно, они мне понравятся больше, чем другие игрушки.
12. Разрешайте мне «помогать» на кухне. Я узнаю много с помощью пальцев и носа. Но не забудьте повернуть ручки всех кастрюль и сковородок в сторону и принять другие меры предосторожности (имеется в виду плита), так как я не вижу опасности.
13. По мере роста мне необходимо познавать большой мир. Давайте мне трогать как можно больше предметов окружающей среды (овощи, фрукты, листья, шишки...).
14. Когда вы играете со мной, зовите меня до тех пор, пока я не найду вас.
15. Производите действия, держа меня за руки, так как я не могу обучаться им, глядя на вас.
16. Научите меня самостоятельно раздеваться и одеваться.
17. Помогите мне научиться чистить зубы, умываться и вытираться.
18. Покажите мне, что находится вокруг меня в комнате: столы, полки, потолок, дверь, мебель. При перестановке мебели заранее предупреждайте меня об этом.
19. Приучайте меня к ходьбе по лестнице, но, когда я учусь ходить, обязательно следите, чтобы на лестнице были перила (загородка).
20. Выводите меня на улицу играть в любую погоду. Пожалуйста, не закладывайте мне уши. Они мне необходимы, чтобы узнавать направление.

21. Я такой же, как и другие дети, и люблю играть с другими. Не слишком беспокойтесь, если я получу пару синяков.
22. Разрешайте мне помогать пеленать ребеночка. Это мальчик или девочка? А я мальчик или девочка? Важно, чтобы я знал разницу.
23. Если мне необходимо носить очки, следите, чтобы я неукоснительно выполнял предписание врача.
24. Если кроме меня в семье еще кто-нибудь носит очки, следите, чтобы я носил свои собственные и узнавал их.

25. Если очки мне необходимы, то обязательно имейте запасную пару.
26. Если мои линзы круглые, убедитесь, что они не вращаются.
27. Проверяйте, чтобы мои очки были мне удобны, я могу «вырасти» из них. Следите, чтобы дужки плотно цеплялись за уши и очки не соскальзывали.
28. Когда очки сняты, убедитесь, что они не лежат стеклами вниз, так как легко могут поцарапаться и испортиться.
29. Грязные стекла вызывают напряжение зрения, так что следите, чтобы они были чистыми. Когда протираете стекла, используйте мягкий материал, который не царапает поверхность линз (пластиковые линзы безопаснее, но они легче царапаются).

Т. П. Свиридюк

Подготовка слабовидящих
детей к школе.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Подготовка детей к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема

Проблема подготовки детей к школе в советской педагогике и психологии ставится в один ряд с проблемой всестороннего развития ребенка дошкольного возраста. Исследованиями доказано, что у нормально развивающегося ребенка должна сформироваться психологическая готовность к школьному обучению. Формируется она в процессе общей и специальной подготовки. Общая подготовка — это работа по всестороннему развитию ребенка, специальная — обучение старших дошкольников первоначальным знаниям, умениям и навыкам по языку, математике, ознакомление их с правилами и нормами школьной жизни, постепенное введение в круг обязанностей, близких к школьным.

Всестороннее развитие ребенка осуществляемая в течение всего времени пребывания его в детском саду и обеспечивается в процессе физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания по программе детского сада, которая определяет объем знаний, умений и навыков для детей каждой возрастной ступени.

Специальная подготовка к школе проводится целенаправленно в старшей и в основном в подготовительной группе. А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и другие ведущие ученые в области дошкольной психологии не рекомендуют резко ограничивать специальную подготовку к школе от общей. Они считают, что при правильной организации педагогического процесса специальная подготовка способствует всестороннему общему развитию ребенка, так как в процессе ее формируются многие важнейшие качества и свойства личности, способность ориентироваться в языковых, математических и других явлениях, что создает основу для перехода к систематическому обучению.

Большое внимание в последние годы уделяется вопросам специальной подготовки к школе. Проводятся эксперименты по обучению детей шестилетнего возраста в создаваемых при школах подготовительных классах. Положительный опыт такого обучения широко освещается на страницах педагогической печати.

Готовность к школе можно условно представить в виде модели, включающей три основные части: физическую, умственную и личностную готовность.

Физическая готовность предполагает наличие нормального здоровья, сформированность необходимых навыков в ходьбе, беге, прыжках, подвижных играх, а также умений и навыков самообслуживания и физического труда.

Умственная готовность включает: общие знания об окружающем мире и его простейших закономерностях, а также специальные первоначальные знания в области языка, математики, изобразительной деятельности, пространственной ориентировки — содержательная сторона; вторая сторона умственной готовности — процессуальная — предполагает наличие элементов учебной деятельности; владение общими и частными (специфическими) способами умственных действий.

К ОБЩИМ способам умственных действий относят те действия, без которых невозможна никакая учебная деятельность. Это умения

- следовать указаниям педагога,
- работать по плану,
- свои действия,
- извлекать познавательную информацию из воспринимаемого с помощью общепринятых сенсорных эталонов,
- выделять существенное,
- обобщать, переносить знания в новую ситуацию,
- ориентироваться в пространстве и т. д.

К специфическим способам умственных действий относят действия, обходимые для учебной деятельности по отдельным предметам, в области языка — это звукоанализ, определение ударного слога, в области математики — присчитывание и отсчитывание, определение смежных чисел и т. д.

Личностная готовность включает в себя три эмоциональную, волевую и мотивационную. Эмоциональная готовность предполагает сформированность необходимых коллективистских качеств (доброжелательность, умение уступить, готовность помочь, идти на само-ограничение ради других, умение работать сообща, в едином темпе, согласовывать свои действия с действиями других, поддерживать мажорное настроение, считаться с интересами окружающих и т. п.). Волевая готовность к школе — это умение подчинять свои действия правилам, преодолевать трудности. Мотивационная готовность — это сформированность правильных представлений о школе и учении как ответственной деятельности, а также познавательной потребности в выполнении учебных задач.

Предложенная модель представляет собой в сжатом виде эталон психолого - педагогической готовности ребенка к школе, ту идеальную мерку, с помощью которой можно выявить недостатки и отклонения в развитии ребенка на рубеже между дошкольным и школьным детством. Кроме того, эта модель дает возможность представить системно отклонения в развитии различных сторон готовности ребенка к школе, что особенно важно в работе со слабовидящими детьми.

Специальные наблюдения за детьми в первую неделю их пребывания в школе выявляют ряд трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе учебной, трудовой и игровой деятельности. В учебной деятельности для детей наибольшие трудности представляют овладение такими способами умственных действий, как восприятие, запоминание и умение следовать инструкции, обращенной к целой группе детей и состоящей из ряда последовательных действий, сравнение предметов по величине, форме, поверхности, цвету; выделение существенного, главного; обобщение, перенос знаний в новую ситуацию; ориентирование в пространстве.

Особые трудности возникают в тех случаях, когда невладение перечисленными общими способами умственных действий осложнено речевой пассивностью ребенка. Как правило, такие дети не принимают участия в ходе урока, они безучастны ко всему, что происходит на занятии, и только изредка оживляются, когда учитель обращается к ним по имени. Разные уровни овладения способами учебной деятельности у детей одного класса затрудняют на первых порах проведение фронтальных занятий. Вызывает также затруднения в овладении некоторыми специфическими способами умственных действий по математике, языку и другим предметам.

Из-за недостатка конкретных представлений об окружающем слабовидящие дети зачастую не понимают содержания арифметической задачи, литературных текстов, что снижает их интерес к учебной деятельности.

В трудовой деятельности сложности, с которыми сталкиваются слабовидящие дети, связаны с соматической ослабленностью, недоразвитием координации движений многих из них. У большинства таких детей отмечается отрицательное отношение к предстоящей трудовой деятельности. У многих выполнение трудовых действий, даже самых примитивных, связанных с самообслуживанием, замедлено.

В первую неделю жизни в школе-интернате у детей наблюдается большая диспропорция в темпах работы. Требуется значительная коррекционно-воспитательная работа с каждым ребенком, пока не станет возможным слаженная деятельность всего класса.

Наблюдения за детьми в первую неделю их жизни в интернате обнаруживают и некоторые своеобразия их игровой деятельности как в отношении к процессу игры, так и к самим играющим. Проявляются естественная потребность большинства детей в подвижных играх, стремление к коллективной подвижной игре. Но наблюдались также случаи нежелания включаться в подобные игры, боязнь большого числа играющих.

В сюжетно-ролевых играх отмечались небольшое число играющих, меньшее число звеньев в игре по сравнению с играми нормально видящих сверстников, бедность сюжета и непродолжительность игры, выпадение отдельных действий из цепи последовательных движений (замена действия словом из-за отсутствия автоматизированного навыка необходимого для его выполнения), отрицательная окрашенность хода игры. Когда же в игру включался педагог или старший учащийся, вносящий элементы организации, творчества, дети играли с интересом.

При наблюдении за дидактической игрой выявлено три группы детей по уровню развития интереса к ней. Первая группа (15 % детей) выражала заинтересованность лишь внешним оформлением игры, вторая группа (примерно половина наблюдавшихся нами детей) интересовалась игровым процессом и 35% детей увлекала задача, заложенная в игре, они стремились непременно к выигрышу.

Некоторые дети первой группы использовали печатные игры не по назначению, отходили от правил игры. Многие дети еще находились на уровне дошкольных игровых интересов. У них еще не произошел переход на «познавательную позицию», который обычно происходит к семи годам жизни ребенка.

Таким образом, уже первоначальные наблюдения за деятельностью детей с нарушениями зрения выявили своеобразие в различных видах деятельности, составляющих основу их готовности к обучению в школе.

Отмеченные недостатки и трудности первоначального вхождения ребенка с патологией зрения в новую школьную жизнь вызывают необходимость совершенствования системы подготовки таких детей в дошкольных учреждениях путем специальной организации воспитательного процесса, учитывающей особенности психофизического развития каждого ребенка и обеспечивающей раннюю профилактику появления вторичных отклонений в развитии детей.

Состояние готовности детей к обучению в школе

Полная или частичная потеря зрения отрицательно сказывается на развитии ребенка. Специальными исследованиями установлено, что ребенок с врожденной патологией зрения терпит ущерб в своем развитии уже с первых месяцев жизни, так как зрение играет ведущую роль в осуществлении познавательных действий.

Познавательная деятельность детей с патологией зрения осуществляется на суженной сенсорной основе.

Однако трудности и своеобразие учебной, трудовой и игровой деятельности слепых и слабовидящих детей на первоначальном этапе их школьной жизни обусловлены не столько отрицательным воздействием дефекта зрения, сколько неблагоприятными условиями воспитания, в которых находился ребенок до школы. Эти же авторы отмечают огромные потенциальные возможности, заложенные в организме слепого и слабовидящего ребенка: наличие сохранных анализаторов, нормального интеллекта, особую пластичность нервной системы и т. д.

Опора на эти возможности должна стать основополагающей в работе с детьми данной категории. При этом важно правильно понимать также природу первичного дефекта каждого ребенка с тем, чтобы предупреждать появление вторичных отклонений в развитии.

Если в дошкольном учреждении ребенок с патологией зрения находится в центре воспитательного воздействия, вовремя получает помощь, он в дошкольный период жизни овладевает всеми сенсорными функциями, необходимыми для осуществления познавательной деятельности:

- цветом различением (при наличии остаточного зрения),
- форморазличением предметов и т. д.

Кроме того, при правильной организации общения между дошкольниками у некоторых слабовидящих детей удастся воспитать самостоятельность, коллективистскую направленность личности и многие другие положительные качества.

ВМЕСТЕ С тем, в дошкольных учреждениях в связи с отсутствием необходимой литературы по вопросам воспитания и обучения слабовидящих дошкольников, несвоевременным определением детей в специальный детский сад, когда многие пробелы в развитии ребенка уже с трудом поддаются коррекции, имеют место недостаточный учет индивидуальных особенностей развития каждого ребенка в коррекционно-воспитательной работе. Недостаточная коррекционно-педагогическая направленность воспитательной работы на подготовку детей к школьной жизни, отсутствие преемственности и единства в обучении и воспитании детей в специальном детском саду, в школе, семье и т. д.

Советские ученые в области тифлопедагогики и тифлопсихологии неоднократно подчеркивали, что ведущим, определяющим фактором, влияющим на развитие слепого и слабовидящего ребенка, является та социальная среда, те условия, в которых он воспитывается, начиная с раннего возраста. И чем раньше ребенок испытывает правильное педагогическое воздействие, тем успешнее преодолевается влияние первичного дефекта на его развитие.

Примеры значительных достижений в развитии отдельных детей с патологией зрения подтверждают высказанную еще в двадцатые годы Л. С. Выготским оптимистическую мысль о том, что «социальное воспитание победит дефективность», что аномальные дети даже при наличии дефекта «перестанут быть дефективными, потому что дефект — есть нарост на слепоте, на глухоте, на немоте» [5, с. 16].

Чтобы коррекционно-воспитательные воздействия были достаточно эффективными, необходимо изучить особенности, которые вносит дефект в формирование тех или иных психических функций ребенка, в развитие его познавательной деятельности. В частности, представляет особый интерес изучение состояния готовности к школе у детей с патологией зрения. Исследованиями советских ученых установлено, что развитие таких детей проходит по тем же основным закономерностям, что и здоровых детей. Однако нарушение деятельности зрительного анализатора (первичный дефект) влечет за собой вторичные отклонения в развитии ребенка. Отрицательное действие зрительного дефекта особенно

ощутимо, если дети имеют врожденные формы слепоты и слабовидения. Важным фактором, воздействующим на развитие ребенка, советские тифлопедагоги считают степень выраженности дефекта (М. И. Земцова, Ю. А. Кулагин, Л. И. Солнцева и др.). Установлено, что резкое снижение зрения отрицательно сказывается на процессе зрительного восприятия. Эти дети получают меньше информации об окружающих предметах, причем эта информация может быть не всегда достоверной, точной и четкой.

Дети с нарушенными функциями зрительного анализатора быстро утомляются. Зрительное утомление вызывает снижение работоспособности, отвлекает от познавательной деятельности. Снижение зрения сказывается на формировании представлений и развитии понятийной стороны речи. У слабовидящих и слепых детей в дошкольный период жизни накапливается значительный запас таких слов, за которыми не стоят четкие, конкретные образы. Склонность детей с недостатками зрения к чисто словесному знакомству с окружающим особенно опасна в младшем возрасте, так как образные представления первоначально играют основную роль в формировании полноценных значений слов. Словесное же знакомство с окружающим приводит лишь к видимости знания. В таких случаях дети о многих предметах судят лишь.

Бедность представлений об окружающих предметах влечет за собой, особенно в школьные годы, трудности понимания сюжетов многих рассказов, сказок, задач. Эти дети обнаруживают не только бедность знаний, но и пониженный уровень обобщения, абстракции и других мыслительных процессов.

Влияние первичного дефекта сказывается не только на восприятии и представлениях, но и на пространственном ориентировании, что в определенной степени ведет к снижению двигательной активности, нарушению осанки, координации движений и т. д. Это обуславливает некоторое своеобразие в формировании игровых действий у детей. Как правило, развитие игровых действий у слепых задерживается из-за недостаточной упражняемости двигательных функций организма, бедного запаса представлений и низкой активности при познании окружающего мира. Одновременно достаточно развитая связная речь побуждает слепого ребенка к развертыванию сюжетной игры со сложным содержанием (Л. И. Солнцева).

Наблюдая за творческой игрой слепых дошкольников, Л. И. Солнцева заметила, что свой недостаточный сенсорный опыт слепой ребенок в ходе игры зачастую возмещает словесным описанием. Подобная картина обнаруживается и при наблюдении за сюжетно-ролевыми играми слабовидящих. Так, слабовидящая девочка (6,5 лет) говорит кукле: «Сейчас пойдем в школу, там попишем, прочитаем (раскладывает необходимые принадлежности, но на самих действиях письма и чтения не задерживается, только лишь прикасается к ручке и букварю). Ну хватит, глазки устали».

Как известно, дети с нарушениями зрения зачастую ограничены в общении. Они ограждаются от выполнения многих трудовых обязанностей, редко включаются в совместные игры с другими детьми, не могут наблюдать за трудом взрослых на расстоянии. Все это приводит к тому, что жизненный опыт этих детей обеднен. У них замедляется развитие игровой деятельности, в особенности ролевой игры, которая имеет огромное значение для нравственного воспитания ребенка.

Ролевая игра слабовидящих характеризуется бедностью сюжета, небольшим количеством звеньев (1—2 звена в средней и 2—3 звена в старшей группах). Эти дети недостаточно используют в играх атрибуты, затрудняются в развертывании сюжета. Их игры непродолжительны, часто сопровождаются конфликтами, что также свидетельствует о недостаточной зрелости игрового процесса. Даже на седьмом году жизни дети с патологией зрения затрудняются организовать коллективную сюжетно-ролевую игру вследствие ограниченного опыта общения и наблюдения за такими играми, а также за трудовыми процессами и отношениями людей, занятых тем или иным трудом. Беря на себя определенную роль, они не придерживаются строгого выполнения игровых действий, диктуемых этой ролью. Они не столько выполняют роль, сколько манипулируют с предметами, связанными с ней.

Так, в начале игры в магазин Полина А. и Тамара Р. (подготовительная группа) распределили между собой роли кассира и продавца, но при отборе атрибутов Полине (кассиру) не хотелось расстаться с весами. А когда к прилавку подошли покупатели Вова В. и Саша Г., девочки стали закрывать руками игровой материал, приговаривая: «Вы всю выставку (витрину) поваляете». На этом игра закончилась.

Из приведенного примера видно, что сюжетно-ролевая игра у слабовидящих детей седьмого года жизни только зарождается и без педагогического руководства, даже при наличии необходимых атрибутов, не развертывается.

Слабовидящие дети теряются при большом количестве участников игры, их сдерживает боязнь разбить очки, покалечиться. Они, как и слепые, нередко испытывают страх перед предстоящей быстротой передвижения.

Исследование состояния физического развития детей, страдающих нарушениями зрения, обнаружило некоторое отставание их по сравнению с нормально видящими сверстниками. Они зачастую физически ослаблены, легче подвергаются простудным и инфекционным заболеваниям.

По данным листов уточненных диагнозов, в среднем каждый ребенок в специальных детских садах 5 раз болел гриппом, обострением хронического тонзиллита, бронхитом и т. д. Многие дети перенесли одну, две, а иногда больше операций органа зрения. У части этих детей обнаруживаются нарушения нервного статуса, сколиозы, вялая осанка. У 60% испытуемых наблюдается нарушение координации движений, у 13,3% — плоскостопие.

В содержание физического развития входит и трудовая деятельность детей, в том числе навыки самообслуживания. По данным наблюдений полное самообслуживание показали 38,3% детей, частичное — 51,7%, вовсе не умели себя обслужить и не изъявляли желания научиться этому 10% обследованных.

Таким образом, в области физического развития воспитанники специальных детских садов представляют собой разнородный контингент как по состоянию здоровья, своим физическим возможностям, так и по овладению умениями и навыками, предусмотренными программой массового детского сада для каждой возрастной ступени.

В условиях специального дошкольного учреждения создаются благоприятные предпосылки для преодоления имеющихся недостатков. Сравнение «домашних» детей и воспитанников специальных детских садов в области физической подготовки говорит в пользу последних.

Передовой педагогический опыт работы отдельных дошкольных учреждений показывает, что там, где в полной мере уделяется внимание подвижным играм, где с раннего возраста дети с патологией зрения охвачены занятиями по ритмике, показатели их физического развития по всем параметрам приближаются к норме. Готовность к учебной деятельности, как известно, в значительной степени определяется умственным развитием ребенка. Мы изучали две стороны процесса умственной деятельности: содержательную и процессуальную.

В содержательную сторону входят знания: о предметах первой необходимости, их качествах и свойствах; о трудовой деятельности людей; о предметах и явлениях живой и неживой природы; о месте жительства людей; об отношениях между людьми. Выявляли и состояние развития пространственных, временных, количественных представлений, представлений о цвете. С этой целью была составлена индивидуальная карта обследования ребенка с патологией зрения.

Процессуальная сторона умственной деятельности включает сформированность способов умственных действий, наличие которых, как известно, характеризует степень умственного развития человека. Способы умственной деятельности подразделяются на общие и частные, специфические для каждого учебного предмета.

Опыт показывает, что умственную готовность к школе обеспечивают в первую очередь общие способы действий, а именно:

- 1) умение внимательно слушать, задавать вопросы, замечать ошибки и исправлять их;
- 2) ориентирование в большом и малом пространстве;
- 3) сосредоточенность на познавательной задаче;
- 4) умение работать по инструкции (по плану);
- 5) выделение существенного в познаваемом;
- 6) умение сравнивать, обобщать, делать выводы;
- 7) владение связной речью (сознательно, правильно, без повторений передавать литературный текст, внятно и понятно рассказывать об увиденном и т. д.);
- 8) умение использовать помощь для достижения конечной цели познавательной деятельности (восприимчивость к помощи);
- 9) перенос знаний в новую ситуацию, умение перестроиться в связи с изменившимися условиями ситуации (гибкость мышления) и т. д.

Чтобы выявить у слабовидящих выпускников специальных детских садов уровень развития перечисленных выше способов, умственной деятельности, использовалась система специальных заданий поискового характера. Умение ориентироваться в пространстве выявлялось в процессе полпенни следующих заданий:

1. Расскажи, как от детского сада пройти к ближайшему кинотеатру (магазину, аптеке).
2. Назови предметы, находящиеся от тебя слева (справа, сверху, внизу, прямо перед тобой).
3. Покажи середину на листе тетради, левый верхний, нижний угол, правый верхний (нижний) угол.

Умение сосредоточить внимание на познавательной задаче проверялось в процессе выполнения задания на отыскивание букв на кубиках, рассчитанного примерно на 15 минут (отыскать буквы-кубики для составления ив школа, кукла, кишки и др.). Способность работать по заданному плану, использовать помощь, выделять наличие связной речи выявлялись путем наблюдения за деятельностью

ребенка в процессе осматривания и описания им конкретного предмета по заданному плану.

Высокий уровень характеризовался активной ориентировкой детей в большом и малом пространстве сосредоточенностью на познавательном задании в течение 10—15 минут, полным использованием в работе данного плана, выделением в познаваемом существенных признаков умениями переносить знания в новую ситуацию и активно использовать малейшую помощь, высоким уровнем развития анализирующего наблюдения, развернутым описанием воспринимаемого. Этот уровень был обнаружен у 10,8% испытуемых.

Средний уровень фиксировался в тех случаях, когда у ребенка обнаруживались правильные пространственные представления, но недостаточное использование в активном словаре слов, обозначающих пространственное расположение, направление и др., сосредоточенность на познавательном задании в течение 5—9 минут, частичное использование в работе заданного плана, эпизодическая потребность в помощи, затруднения в самостоятельном выделении существенного, а также в переносе знаний в новую ситуацию, активное использование помощи, фрагментарное описание воспринимаемого. Этот уровень отмечался у 41,7% слабовидящих детей.

Низкий уровень характеризовался затруднениями в пространственной ориентировке (особенно в условиях дефицита времени), сосредоточенностью на учебном задании в течение 2—4 минут, частой отвлекаемостью, неумением работать по плану-инструкции (удерживание в уме только одного задания), неумением выделять существенное, переносить знания в новую ситуацию, постоянной потребностью в помощи, речевой пассивностью. На низком уровне развития способов умственной деятельности находились 33,3% испытуемых.

Очень низкий уровень отмечался у тех детей, которые характеризовались слабой пространственной ориентировкой, слабой сосредоточенностью на познавательном задании (в течение 1 минуты), соскальзыванием на игровую деятельность, постоянной отвлекаемостью, неумением и нежеланием использовать в учебной деятельности помощь, слабо развитой речью. Этот уровень отмечался у 14,2% детей с нарушениями зрения.

Таким образом, 47,5% выпускников специальных дошкольных учреждений для детей с патологией зрения находились на низком и очень низком уровнях развития способов умственной деятельности, то есть психологически не были подготовлены к основной деятельности в школе — к учению.

Отставание в умственной готовности детей к школе объясняется недостаточной коррекционной направленностью воспитательной работы на формирование у каждого ребенка общих способов умственной деятельности. Подготовка к школе на практике осуществляется путем формирования частых способов умственных действий, что не может обеспечить полноценную готовность ребенка к учебной деятельности.

Готовность к школьному обучению предполагает, помимо наличия знаний, умений и способов умственной деятельности, сформированность необходимых личностных качеств, которые, по мнению многих ученых, помогают ребенку преодолеть трудности, связанные с ломкой динамического стереотипа в период перехода из детского сада в школу. К этим личностным качествам относятся такие черты личности как: умение общаться с товарищами и взрослыми; умение сочетать свои личные интересы с желаниями и интересами окружающих; чувство личной ответственности за общее дело и др.

При изучении подготовленности детей с нарушениями зрения к коллективной жизни и деятельности в школе следует помнить, что учебная деятельность, по сравнению с ведущей в дошкольном возрасте игровой деятельностью, является общественной по содержанию и форме.

Наблюдения за поведением детей с нарушениями зрения, поступающих в подготовительные классы школ слабовидящих, показывают, что значительная часть этих детей включается в общение с педагогом, если он обращается не персонально к отдельному ребенку, а ко всему классу в целом. Ребенок реагирует только на то, что обращено непосредственно к нему. Такие дети, как показывает опыт, в течение первого года, а иногда и дольше, не принимают участия в коллективной работе на уроке, когда учитель объясняет новый материал или проверяет его понимание детьми. Они часто повторяют ошибки товарищей, даже после того, как они были исправлены учителем.

Серьезной помехой для осуществления коллективной учебной деятельности детей с нарушением зрения в этот период является неподчинение многих из них общим правилам, причина которого — непомерно высокие требования этих детей к окружающим. В свободное от занятий время и даже во время урока в подготовительном классе в отношениях между детьми слабовидящими детьми нередко можно услышать интонации неудовольственного каприза, нервные выкрики, аффективные вспышки. Зачастую, конфликтные ситуации возникают из-за нежелания поделиться чем-нибудь, подвинуться, посторониться, неумения спокойно договориться о совместной деятельности,

уступить, то есть из-за отсутствия навыков культурного поведения. Как правило, подобные конфликты легко устранимы. В других случаях эти конфликты являются результатом проявления негативизма и эгоизма отдельных детей, стремления играть и пользоваться игровым материалом в одиночку.

Мы изучали коллективистскую направленность слепых и слабовидящих детей, поступивших в подготовительные классы соответствующих школ-интернатов. Каждый ребенок ставился в ситуацию выбора одной из форм учебной и игровой деятельности (индивидуальной или коллективной).

Предпочтение коллективных форм деятельности, по нашему предположению, должно было свидетельствовать о более высоком уровне коллективистской направленности ребенка; выбор индивидуальных, а также совместных с родителями форм деятельности — об отставании в развитии коллективного общения ребенка.

Исследование показало отставание детей с патологией зрения в развитии коллективистской направленности.

Для изучения коллективистской направленности выявлялись знания и представления детей о готовности к школе. С этой целью использовался прием замещения ролевой позиции ребенка сказочным персонажем. Ребенку говорили: «Скоро в школу. Ты знаешь, в этом году в I класс собрался поступать и Незнайка. Представь, будто он твой сын. Его нужно срочно подготовить к школе. Чему ты его научишь, чтобы в школе Незнайку не ругали, а хвалили, чтоб были им довольны?» Создавая эту ситуацию, мы исходили из положения А. Н. Леонтьева о том, что осознание мотивов у человека возникает «ТОЛЬКО на уровне личности... Для совсем маленьких детей этой задачи просто не существует. Даже на этапе перехода к школьному возрасту, когда у ребенка появляется стремление пойти в школу, подлинный мотив, лежащий за этим стремлением, скрыт от него, хотя он не затрудняется в мотивировках, обычно воспроизводящих знакомое им.

Мы учитывали природу детской сюжетно-ролевой игры: ребенок будет учить Незнайку, перенося в игровую ситуацию именно те знания, которые для него самого имеют смысл. Кроме того, в этом опыте нам было важно выявить, что при подготовке к школе ребенок считает важным, какое место он отводит навыкам поведения, то есть тем навыкам, которые составляют коллективистскую направленность личности и обеспечивают ребенку успешное вхождение в ШКОЛЬНЫЙ коллектив.

У большинства детей с нарушениями зрения в предшкольный период наблюдается низкий уровень мотивационной и особенно волевой готовности к школьной жизни. Так, во время специальных учебных занятий, когда создавались ситуации, требующие отказа от сиюминутных желаний ради важной отдаленной цели у 63,5% детей с патологией зрения выявлены слабые волевые усилия и низкий уровень мотивации поведения. В процессе экспериментального изучения детям предлагалось выполнить дополнительное задание за счет своего свободного времени (вместо игры в уголке, где каждую ждала любимая игрушка, оставленная им накануне занятия). При этом говорилось, что норму дошкольника дети уже выполнили, а это сверхнорма, на «звание школьника».

В результате исследования были выявлены три группы детей по уровню мотивационной и волевой готовности к школе.

Дети первой группы охотно приняли дополнительную нагрузку и, не отвлекаясь, выполнили задание, стремясь как можно быстрее получить желаемое звание. Это — высокий уровень волевой и мотивационной готовности.

Дети второй группы (42,5%) показали высокий уровень мотивации. Они переживали неудачу, не хотели оставлять задание невыполненным, но не могли его качественно выполнить. Для этого у них не доставало усидчивости, привычки к систематическому труду (недостаточный уровень волевой готовности) Это — средний уровень личностной готовности, наиболее типичный для детей с патологией зрения, характеризующийся несоответствием между побуждениями и реальными возможностями ребенка.

Дети третьей группы (21%) не справились с заданием. Они отвлекались, говорили об усталости, после отдыха не могли уже сосредоточиться на задании, выполняли его без интереса, некачественно, а под конец и вовсе оставляли его. Дети этой группы безболезненно реагировали на то, что не получили звания школьника. Это низкий уровень развития волевых качеств личности на фоне слабой мотивации поведения.

Выявленные в процессе исследования три уровня мотивационной и волевой готовности детей к учебной деятельности свидетельствуют о том, что в дошкольных учреждениях для детей данной категории особое внимание уделяется специальной подготовке к школе

Причины низкой волевой готовности детей с нарушениями зрения к школе можно объяснить следующими факторами:

- психофизическими особенностями развития ребенка

- излишней опекаемостью этих детей в семье, в детском саду и т.д.

- недостаточной коррекционной направленностью записи с детьми (недостаточный учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, нерегулярность, бессистемность коррекционного воздействия и др.).

Кроме того, волевая готовность к школе формируется в течение всего дошкольного, а иногда и школьного периода жизни ребенка. И времени, в течение которого слабовидящий ребенок пребывает в специальном саду, для формирования этого качества личности зачастую не хватает.

Таким образом, выпускники специальных дошкольных учреждений, по данным наших исследований, получают недостаточную подготовку к школе и отстают от норм, сформулированных в программе массового детского сада (подготовительный к школе период). Это отставание проявляется в их недостаточной физической, умственной и личностной готовности к школе, в частности к учению как ведущей форме деятельности в этот период. При этом, из условно выделенных трех сторон готовности (физической, умственной и личностной) более всего отстает основной компонент личностной готовности — волевая готовность и один из компонентов умственной готовности — процессуальная сторона умственной деятельности.

Однако, наличие четырех уровней развития способов умственных действий, а также трех уровней развития мотивационной и волевой готовности к школе свидетельствуют о потенциальных возможностях, которые при благоприятных условиях могут стать положительной опорой для дальнейшего совершенствования познавательной деятельности детей с патологией зрения, для формирования важнейших качеств личности. Становится очевидной необходимость совершенствования подготовки к школе детей с патологией зрения с тем, чтобы создать наиболее благоприятные условия, которые обеспечивали бы максимальный педагогический эффект каждого коррекционного мероприятия. С этой целью нами разработана и проверена экспериментальным путем система коррекционно-воспитательной работы, направленной на формирование познавательной самостоятельности детей со слабым зрением — важнейшего качества личности, наиболее необходимого ребенку при переходе к систематическому школьному обучению.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Организационные и психолого-педагогические предпосылки компенсаторно-коррекционной работы

Отмеченные выше отставания в развитии готовности слабовидящих детей к школе, в первую очередь, связаны с недостаточной сформированностью у них компенсаторных приспособлений. Поэтому возникает необходимость в специальной работе, направленной на создание условий, способствующих формированию у этих детей компенсаторных процессов и создающих психологическую базу для профилактики появления вторичных отклонений в развитии. Это предполагает компенсаторно-педагогическую направленность всей системы работы педагогов - дефектологов, что означает вооружение видящего ребенка способами

действий, которые обеспечат ему безболезненное вхождение в коллективную учебную деятельность в условиях классно-урочной школьной системы.

Опыт экспериментального обучения и воспитания детей с патологией зрения показывает, что наиболее эффективно формирование способов познавательной деятельности обеспечивается путем целенаправленного развития у детей познавательной самостоятельности. Понятие «познавательная самостоятельность» в психологии определяется как «готовность своими силами вести целенаправленную познавательно-поисковую деятельность». Этот термин чаще всего употребляется по отношению к детям школьного возраста, поскольку осуществить познавательно-поисковую деятельность можно только при наличии хорошо сформированных способов умственной деятельности, которыми дошкольник еще не владеет. В дошкольной педагогике исследовались возможности детей в области познавательной самостоятельности и были получены положительные результаты

Анализируя положительный опыт, а также исследования в области формирования познавательных интересов у детей с нарушениями зрения, мы заметили, что в основе формирования познавательной самостоятельности и познавательных интересов лежит умение осуществлять поисковую деятельность. Но, по данным И. Г. Морозовой, для организации у детей познавательной деятельности поискового характера необходимо готовить «почву». При этом период «подготовки почвы» у детей с нарушениями зрения занимает значительно больше времени, чем у детей с нормальным зрением.

Учитывая это обстоятельство, в процессе экспериментального обучения мы пытались сначала включать детей в совместную с педагогом, а позднее и в самостоятельную поисковую деятельность. Детям с патологией зрения на этой возрастной ступени (седьмой год жизни) оказалась доступной подобная работа. Более того, с каждым новым занятием мы убеждались, что в процессе такой деятельности у ребенка вырабатывается познавательная ПОЗИЦИЯ по отношению к окружающему миру. Дети учились извлекать познавательную информацию из увиденного и услышанного, их восприятие приобретало более целенаправленный характер.

Это в значительной мере позволяет преодолеть, а иногда и предупредить появление таких недостатков в развитии детей, как неуверенность в себе, низкая познавательная активность, постоянная потребность в опеке взрослых.

Кроме того, в результате систематической работы, направленной на формирование познавательной самостоятельности, в процессе ПОИСКОВОЙ деятельности у детей с патологией зрения пробуждается стойкий познавательный интерес, как к окружающему предметному миру, так и к предстоящей учебной деятельности в школе.

Что же означает процесс «подготовки почвы» к поисковой деятельности у детей с нарушенным зрением?

В силу своих психофизических особенностей эти дети быстро утомляются, в особенности при однообразной деятельности, что обуславливает необходимость чередования видов деятельности с опорой на зрительный, слуховой, двигательный анализаторы. Природная любознательность детей зачастую бывает притуплена. То, что обычно привлекает непосредственное внимание зрячего, для слабовидящего может оказаться тусклым и незаметным. Поэтому работу с этими детьми следует начинать с пробуждения у них положительного эмоционального отношения к предмету деятельности и к окружающим их людям.

Для этого необходимо обеспечить достаточную материальную базу (оборудовать и эстетически оформить помещения с учетом требований по охране остаточного зрения детей). Каждый уголок и групповой комнате должен привлекать внимание слабовидящего ребенка, пробуждать в нем радостные ощущения и познавательные потребности. Внешний вид педагога, его ГОЛОС, ТОН должны быть приятными, располагающими ребенка к доверительному отношению. Особенно нетерпимы нервозность и раздражительность, недовольство по поводу незнания, непонимания и неумения ребенка заниматься той или иной деятельностью. Тифлопедагог обязан внимательно разобраться в каждом случае, выявить причины отрицательной реакции ребенка и постараться их ликвидировать или смягчить.

При подборе игрового и дидактического материала для оформления групповых и специальных комнат для подгрупповых и индивидуальных занятий следует учитывать такие требования, обусловленные психофизическими особенностями детей с нарушениями зрения:

- соответствие материала содержанию программы детского сада для данной возрастной группы, а также реальному СОСТОЯНИЮ знаний и представлений детей, выявленному и результате индивидуального обследования каждого ребенка;
- реалистичность объектов и их изображений, доступность материала для восприятия каждым ребенком с патологией зрения; педагогическая целесообразность материала (возможность многократного его использования в разных видах деятельности, с разными коррекционно-воспитательными целями);
- внешняя привлекательность и эстетичность;
- системность при отборе материала (комплектование объектов из расчета на каждого ребенка; предпочтение пособий, раскрывающих динамику развития предмета, процесса, явления и т. д.);
- адаптация отбираемого материала к особенностям детей с ослабленным зрением (исключение лишних деталей, усиление контрастности изображения, озвучивание).

Важнейшим требованием является также удобное размещение материала на уровне глаз детей и ознакомление с ним на оптимальном для каждого ребенка расстоянии, при рекомендуемой освещенности (для близоруких—500 люксов и выше, для детей с заболеваниями преломляющих сред глаза (роговицы и хрусталика) — 40—80 люксов). Детей, страдающих светобоязнью, необходимо знакомить с дидактическими пособиями в защищенном от яркого света месте.

Первоочередная задача специального дошкольного учреждения — обеспечить оптимальную освещенность помещений. Столы следует размещать возле светонесущей стены на расстоянии 0,5 м, чтобы свет падал слева. Для создания условий лучшего видения нужно использовать дополнительные светильники, мольберты, подставки на столах у детей. На окнах и в руинах рекомендуются шторы белого цвета, дающие спокойный рассеянный свет и не пропускающие прямых солнечных лучей.

Заслуживает внимания опыт передовых педагогов специальных дошкольных учреждений для детей с патологией зрения, которые в группах имеют аквариумы, «сад на окошке» и привлекают своих воспитанников к уходу за растениями и мелкими животными. Слабовидящие дети получают возможность наблюдать на близком расстоянии за поведением, привычками, повадками животных, следить за прорастанием семян, видеть динамику развития и роста представителей животного и растительного мира. С этой же целью на территории специального детского сада высаживают и сеют по возможности все те растения (деревья, кустарники, цветы, травы и т. п.), названия которых упоминаются в программе детского сада. Это даст

возможность проводить наблюдения за их ростом, цветением и созреванием плодов. Кроме того, дети с патологией зрения научатся узнавать их по различным признакам, существенным для ТОГО ИЛИ ИНОГО времени года. На примере наблюдаемых растений дети сумеют осознать простейшие закономерности жизни растительного и животного мира, обусловленные сезонными изменениями в природе.

Все это создаст «внешнюю почву» для пробуждения положительного эмоционального отношения к окружающему, стимулирует перцептивную активность ребенка с недостаточным зрением, обогащает его представлениями четкими конкретными образами окружающего предметного мира.

Таким образом, совершенствование подготовки слабовидящих детей к школе предполагает в первую очередь обеспечение организационных и психолого-педагогических предпосылок для осуществления компенсаторно - коррекционной работы в специальном дошкольном учреждении, а именно:

- создание необходимых условий для организации полноценной познавательной деятельности при наличии зрительной недостаточности,

- психологических условий, пробуждающих у ребенка положительные эмоции и интерес к предмету предстоящей деятельности.

Активизация познавательной деятельности детей

Формирование познавательной самостоятельности, требует, кроме наличия «внешней почвы», еще и «внутренней почвы». То есть хотя бы минимума базовых знаний, умений, навыков и способов действий, необходимых для осуществления ребенком сначала совместной с педагогом, а потом и самостоятельной поисковой деятельности.

Базовые знания, которыми должен владеть ребенок седьмого года жизни, сводятся к знаниям об окружающем мире и специальным знаниям в области языка, математики, изобразительной деятельности и т. д. Эти знания, умения и навыки обеспечивают ребенку необходимую основу, на которой будет осуществляться его учебная деятельность в школе, в том числе и самостоятельная поисковая деятельность.

Но, как было показано выше, дети с патологией зрения в большинстве своем не обладают достаточной основой для нормального вхождения в эту деятельность. Кроме того, пробелы в знаниях, отставание в умственном развитии обусловлены вялой познавательной активностью. Поэтому возникает необходимость в специальной пропедевтической работе, направленной на коррекцию недостатков, задерживающих развитие познавательной деятельности детей с патологией зрения.

С этой целью мы разработали систему дидактических игр и упражнений, а также поисковых заданий, направленных на активизацию познавательной деятельности детей, развитие сенсорных функций, общих способов умственной деятельности, навыков пространственного ориентирования, анализирующего наблюдения, на конкретизацию представлений о предметах и простейших закономерностях окружающего мира. Разработанная нами система упражнений, игр и заданий построена на материале программы детского сада, но вместе с тем имеет коррекционную направленность на совершенствование психических процессов, навыков и способов умственной деятельности, а также действий, необходимых для осуществления поисковой деятельности. Например, прежде чем дать ребенку задание поискового характера («Отыщи различное и одинаковое в предметах»), мы предлагаем ряд упражнений на автоматизацию сенсорных действий: прикладывания, накладывания, последовательного осматривания каждого предмета и выявления в них существенных опознавательных признаков.

Заданию на подбор слов, имеющих в своем составе определенный звук, предшествуют упражнения по звукоанализу. Поисковая деятельность, связанная с ориентированием в большом и малом пространстве, осуществляется после упражнений на определение положения объекта в пространстве относительно расположения ребенка («с левой стороны улицы», «справа от школы», «на углу напротив аптеки»). С той же целью используются макеты улицы, двора, сада, специальные игры («Вправо-влево», «Мяч навстречу» и др.), упражнения на столе, листе бумаги: размещение рисунков, орнаментов слева, справа, сверху, внизу, в центре листа, на строке, под строкой, над строкой и т. д.

Особое место в системе пропедевтической подготовки детей к поисковой деятельности занимают задания, направленные на развитие у них сенсорных функций и связной речи.

Сенсорное воспитание в норме и основном завершается и дошкольный период жизни. К концу дошкольного детства у ребенка достаточно сформированы основные сенсорные функции, с помощью которых он осуществляет цветоразличение, форморазличение, различение предметов по величине. На основе сформированных сенсорных эталонов ребенок к семи годам овладевает способами обследования предметов

по цвету, форме, величине, аналитического восприятия предметов.

В условиях зрительной недостаточности развитие функций в значительной степени задерживается. У детей с нарушениями зрения даже в школьном возрасте возникает необходимость в развитии сенсорных функций. Дети не только затрудняются в аналитическом восприятии цвета, формы, размера, но и не владеют способами обследования предмета, сенсорными эталонами — устойчивыми, закрепленными в речи представлениями «о хроматических и ахроматических цветах, геометрических фигурах и отношениях по величине между несколькими предметами» [6, с. 12], которые обычно формируются уже на четвертом году жизни ребенка.

Кроме того, сенсорное развитие детей с патологией зрения нередко протекает на фоне вялой умственной и речевой активности, так как сензитивный период для развития восприятия (по Л. С. Выготскому) — третий и четвертый годы жизни — для этих детей упущен. Возникает необходимость в стимулировании перцептивной и речевой активности детей со зрительной недостаточностью.

В следующем разделе изложена система упражнений по развитию сенсорных функций у детей.

Большинство заданий и игр направлены на формирование обобщающих знаний и общих способов умственной деятельности (анализа, сравнения, обобщения, переноса знаний и т. д). Выполнение заданий в большинстве случаев требует проговаривания, что способствует развитию монологической речи у слабовидящих детей. Тексты для проговаривания имеют

Эмоционально - образный характер, изложенный в стихотворной форме. Поэтому легко запоминаются детьми. Многие сравнения (и их в тексте каждого задания не меньше одного) повторяются, благодаря чему входят в активный словарь детей.

Существующая система формирования сенсорных эталонов в полной мере не использует сравнений (белый как снег и др.) в дошкольный период жизни ребенка. Это отрицательно сказывается на формировании связной речи детей, обедняет работу с дошкольниками, которые по природе своей склонны к «оживлению», олицетворению неодушевленных предметов. Но нормально видящие дети имеют возможность восполнить недостаточную эмоциональную информацию в процессе многообразного общения с миром живой и неживой природы. Кроме того, они пополняют недостающий багаж знаний за счет ответов взрослых на их вопросы.

Дети же с патологией зрения этот ущерб восполнить самостоятельно не могут, а природная любознательность у них, как уже говорилось, нередко притуплена. Из-за сниженного зрения для них предметы окружающего мира тусклы и не вызывают любопытства. Поэтому в процессе коррекционно - воспитательной работы необходимо пробуждать у детей эмоционально-оценочное отношение к воспринимаемому. Этой цели и служат разработанные нами упражнения и игры.

В работе со слабовидящими детьми значение имеет определение компенсаторно-коррекционных задач, решаемых в процессе их воспитания. При этом необходимо исходить из положения, выдвинутого Л. С. Выготским, о том, что задачей специальной педагогики является развитие ВЫСШИХ психических функций.

Поскольку ребенок в детском саду получает физическое, трудовое, умственное, нравственное и эстетическое воспитание, мы попытались примерно определить возможные коррекционные задачи, решаемые в процессе различных видов воспитательной работы со слабовидящими детьми.

Разумеется, что в любом воспитательном процессе в той или иной мере решаются все коррекционные задачи, указанные в таблице, и в этом смысле наше деление их на четыре группы условно. Но мы попытались выделить в каждом разделе воспитательной работы те коррекционные задачи, которые являются доминирующими и наиболее успешно реализуются в процессе умственного, физического, трудового, эстетического и нравственного воспитания. Например, решение коррекционной задачи «Развитие сенсорных функций (цветоразличения, форморазличения и глазомера)» осуществляется в процессе всей воспитательной работы, но в качестве главной эта задача чаще всего ставится при организации умственного и трудового воспитания.

Определение коррекционно - воспитательных задач предполагает учет структуры отклонений в развитии ребёнка, выявленных во время первичного обследования или в процессе дальнейшей работы с ним, содержания материала, и возможностей его использования в различных видах деятельности с коррекционной целью, а также умение педагога прогнозировать коррекционные моменты на предстоящем занятии.

Одной из важнейших коррекционных задач по ознакомлению слабовидящих детей с окружающим предметным миром является формирование обобщенных представлений, так как именно в них отражаются существенные признаки предметов и явлений.

Необходимым условием формирования обобщенных представлений, как и вообще представлений у слабовидящих детей, является наличие чувственно-образной основы, так как у них зачастую отсутствует предметная соотнесенность слова и образа, на что указывают исследования многих ученых.

Работая с детьми над обогащением их словаря, необходимо использовать наглядность. При этом недостаточно ограничиваться показом объекта в одном плане, так как

дети, увидев этот объект в природе, могут не опознать его, не соотнести эти два образа, приняв их за разные предметы. Поэтому предмет нужно демонстрировать многопланово:

сначала в природе, потом в различных его формах и проявлениях.

Таким образом, вторым условием формирования четких конкретных представлений детей с нарушениями зрения являются многоплановость и системность демонстрации предметов окружающего мира.

Третье важнейшее условие формирования полноценных представлений у детей с патологией зрения — обязательная смысловая обработка этих представлений путем сравнения, классификации, обобщения. В процессе такой работы формирующийся образ как бы фиксируется, закрепляется в памяти ребенка, укладывается в определенную систему и в последующем становится базой для формирования понятий при систематическом школьном обучении.

При этом для выявления существенного полезно демонстрировать предметы в сравнительном плане. Показ предметов в сравнительном плане предполагает не только сравнение по различию, но и по сходству.

Вопросы, задаваемые детям на специальных занятиях должны стимулировать их к поиску признаков сходства и различия, установлению связи с прошлым опытом. При этом необходимо побуждать детей с патологией зрения к эмоционально-оценочному способу ознакомления с новым объектом. Поиск существенного необходимо проводить как при знакомстве с новым предметом, так и при уточнении уже сформированных представлений.

Ценными для уточнения и конкретизации представлений слабовидящих детей являются печатные настольные игры типа: «Речевое лото», «Ботаническое лото», «Зоологическое лото», «Зоопарк» и т. п. Организуя с детьми ли игры, воспитатель сначала сам участвует в них, добиваясь от детей точного выполнения правил игры и безошибочного называния растений, животных и других предметов, изображенных на картинках лото. Потом ведущими становятся сами дети. Но в тех случаях, когда дети затрудняются в выполнении правил названных выше игр, можно использовать методику усложняющейся игры, применявшуюся при ознакомлении с растениями. Практика показывает, что со слабовидящими детьми усложняющуюся игру можно использовать также при ознакомлении с животными и другими предметами окружающего мира, их признаками и свойствами. Методика усложняющейся игры, например в «Зоологическое лото», заключается в следующем. Первоначально игра несколько раз проводится на уровне узнавания предметов, изображенных на картинках. Ведущий подсчитывает количество правильно названных предметов. Выигрывает ребенок, правильно назвавший наибольшее число предметов. На второй ступени этой игры дети должны не только опознать предмет, но и сказать, к какой классификационной группе он относится

(Бабочка — это насекомое»). На третьей ступени игры, когда уже все дети умеют выполнять, дидактическую задачу, диктуемую правилами игры, им предлагается выбрать предметные картинки, подходящие только к данной классификационной группе.

С целью более эффективной подготовки слабовидящих детей к школе, в частности к овладению письмом, мы разработали систему подготовки руки к письму. Она включает 2 этапа.

На первом этапе (подготовительном) дети выполняют гимнастические упражнения, направленные на развитие координации движений, повышение мышечной устойчивости кистей рук и кинестетической чувствительности, выработка способов двигательных действий карандашом и кистью на бумаге, направленности, ритмичности и плавности движений, регулирования мышечных усилий. Это упражнение мячом, ножницами, пластилином, карандашом, кистью. Упражнения с карандашом, например, включают процессы:

- обведение контура изображения,
- проведение линий по определенным точкам (вертикальных, горизонтальных, наклонных), - рисование круга, овала и других геометрических форм последующим заштриховыванием их поверхности в разных направлениях,
- рисование тонких, толстых, прерывистых и других линии (травки, дождика, заборчика и т. д.).

На втором этапе (12 занятий) проводится непосредственная дидактическая работа по подготовке к письму — знакомство с разлиновкой тетради, обучение написанию элементов букв. На этом этапе очень важно увлечь детей письмом, чтобы однообразие упражнений не притупило у них интереса к учению. С этой целью, используя прием олицетворения элементов букв, мы разработали специальные графические игры. Это 12 игр-занятий, обеспечивающие накопление тех знаний, которые необходимы для систематического письма ребенка в условиях классно — урочной системы в школе.

На первых трех занятиях дети знакомятся с разлиновкой в тетради и формируют первый важнейший психологический механизм, необходимый для обучения письму — осознание места будущего действия в пределах рабочей строки. Это осознание приходит к ребенку благодаря основному правилу игры,

выраженному в ее названии: «Река - рабочая строка, заповедные берега». Чтобы усвоить это правило, дети закрашивают рабочую строку в тетради, рисуют предметы внутри строки, заштриховывают их, не выходя за пределы контура.

На следующих восьми занятиях у детей формируется сам механизм написания элементов букв: прямой палочки, палочки с закруглением внизу и вверху, палочки с петлей внизу и вверху, овала и полуовала. Осуществляется это, в отличие от общепринятой школьной методики, посредством графических игр. Характерной является структура занятия по подготовке руки к письму. Оно начинается с графической игры, но постепенно игровая задача свертывается, как бы уходит на задний план, а дидактическая учебная задача выдвигается на первое место. К концу занятия дети уже не рисуют, а пишут тот или иной элемент буквы под счет. Письмо под счет воспринимается детьми как игра: по команде воспитателя «Внимание!» все берут в руки карандаш и одновременно выносят руку с карандашом вверх, по команде «Приготовились!» все ставят острие карандаша в нужном месте рабочей строки, по команде «Начали!» дети пишут нужный элемент. По условиям этой игры в конце написания каждого элемента рука с карандашом выносится вперед так же, как по команде «Внимание!». Этот момент фиксирует наличие или отсутствие единого темпа в работе детей.

Двенадцатое занятие является итоговым. При необходимости количество занятий можно увеличить (в том случае, если у детей еще не сформировался третий важнейший механизм, подготавливающий ребенка к систематическому письму, — чувство единого темпа и ритма письма).

Проведенные нами экспериментальные занятия со слабовидящими детьми по подготовке руки к письму показали возможность применения этой методики уже с шестого года жизни ребенка. Проведение занятий с указанными дидактическими играми требует особой осторожности. Здесь игра — не самоцель, а средство, она не должна вытеснить учебный процесс, а, наоборот, помочь выполнению главной дидактической задачи на занятии по подготовке руки к письму. Поэтому очень важно вовремя перейти от рисования к письму элементов букв.

Прием олицетворения можно применять и при обучении написанию букв. Основанный на ассоциациях по сходству, лог прием помогает слабовидящему ребенку закрепить в памяти сложную конфигурацию букв и цифр, а также различать их при письме.

Подготовка к школе слабовидящих детей осуществляется на основе программы массовых дошкольных учреждений, однако воспитательный процесс в дошкольных учреждениях для детей с патологией зрения имеет свои особенности. Основная особенность заключается в усилении компенсаторно - коррекционной направленности, то есть в создании организационных и психолого - педагогических предпосылок, способствующих оптимизации коррекционного воздействия на ЭТИХ детей. К ним относятся:

- создание достаточной материальной базы с учетом требований охраны остаточного зрения детей;
- обеспечение условий для пробуждения положительного эмоционального отношения к окружающему миру и стимулирования перцептивной и речевой активности детей;
- обязательная пропедевтическая работа, подготавливающая ребенка к посильной самостоятельной поисковой деятельности.

В подготовленности детей с патологией зрения к школе обнаружены существенные пробелы, связанные в первую очередь с недоразвитием волевой готовности и процессуальной стороны умственной готовности (общих способов умственных действий). Это создает серьезные трудности в переходе детей к систематическому обучению в школе. Поэтому необходимы специально направленные педагогические воздействия на восполнение указанных пробелов. Особенно эффективны в этом плане методы и приемы обучения, базирующиеся на познавательной активности детей.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОДГРУПОВОЙ РАБОТЫ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Подготовку к школе в специальном, как и в массовом, дошкольном учреждении осуществляет в основном воспитатель на занятиях по программе массового детского сада для данной возрастной ступени. Кроме того, в каждой группе слабовидящих работает учитель-дефектолог, который проводит индивидуальную и подгрупповую работу с детьми. Содержание работы учителя дефектолога должно иметь компенсаторно-коррекционную направленность и определяться психофизическими особенностями каждого слабовидящего ребенка, а также уровнем развития детей, его соответствием тому среднему уровню, который установлен программой массового детского сада для каждой возрастной ступени.

Учитывая важность и трудности подготовки слабовидящих детей к школе, мы попытались определить содержание и методику работы учителя-дефектолога в подготовительный к школе период, акцентируя основное внимание на формировании у каждого ребенка готовности к предстоящей игольной жизни. С этой

целью разработана специальная «Индивидуальная карта обследования ребенка», составлен примерный «Перспективный план работы учителя-дефектолога», разработаны упражнения и игры, имеющие специальную направленность на формирование познавательной самостоятельности — ценнейшего качества личности, которое обеспечивает ребенку школьную зрелость. В каждом приложении формируются коррекционно-воспитательные цели, которые можно решить, используя предлагаемый дидактический материал. Дается «Индивидуальная карта изучения готовности ребенка к школе», построенная на основе разработанной нами модели готовности ребенка к школе.

В предлагаемой системе работы учителя-дефектолога наибольшую ценность представляет первоначальное обследование ребенка по «Индивидуальной карте».

Методика обследования ребенка

Изучение уровня сенсорного развития, включающего состояние зрительного, осязательного, слухового восприятия, способов действия по цветоразличению, форморазличению, различению величины предмета, а также анализирующего наблюдения, проводится путем наблюдения за познавательной деятельностью ребенка. Ему предлагается сложить пирамидку из колец, дифференцируя их по цвету и величине, осмотреть незнакомый предмет, например новую куклу, и рассказать, какая она, что он о ней знает. После этого ребенок подбирает для куклы подходящую по размеру одежду из нескольких предложенных комплектов.

Навыки изобразительной деятельности выявляются путем предъявления ребенку заданий (соответственно его возрасту). Например: «Нарисуй мальчика, бегущего на лыжах (для ребенка седьмого года жизни).

Игровая деятельность изучается путем наблюдения за поведением ребенка в свободное от занятий время. При этом, в сюжетно-ролевой игре выявляются умения использовать атрибуты, развивать сюжет (количество звеньев), контактировать с играющими. В дидактической игре важно выявить уровень развития интереса (что привлекает ребенка в этой игре: внешнее оформление, процесс игры или выигрыш, конечный результат игры, стремится ли он к выполнению правил).

Речевое развитие воспитанников изучается по общепринятой логопедической методике обследования.

Понимание смысла слов проверяется путем включения их в разговорную речь: «Расскажи о раме (ране, осе, дыме и т. д.)».

Словарный состав и грамматический строй устной речи изучается в процессе непринужденной беседы с ребенком о знакомом и близком ему (квартире, садике и т. д.).

Развитие трудовых и двигательных навыков, состояние координации движения выявляются путем наблюдения и выполнением трудовых заданий по самообслуживанию, а также за действиями ребенка в подвижных играх и на занятиях по физкультуре.

Раздел «Характеристика личности» заполняется на основе наблюдений за поведением ребенка, его отношением к окружающему, к трудностям, возникающим при выполнении познавательных и других заданий.

При обследовании ребенка выявленные у него представления, умения и навыки отмечаются цветным карандашом в соответствующих разделах карты (при повторном обследовании ребенка по этой же карте нужно пользоваться карандашом другого цвета).

После обследования детей учитель-дефектолог составляет перспективный план индивидуальной и подгрупповой работы за год. Упражнения и игры могут использоваться воспитателями и родителями в работе с детьми 5—8-го года жизни.

Индивидуальная карта обследования ребенка

Фамилия, имя.

Год, месяц рождения.

Дата заполнения.

Тифлопедагог:

Врач-офтальмолог:

I. Общие сведения

1. Откуда прибыл.
2. Краткие анамнестические данные:
 - а) бытовые условия; состав семьи, взаимоотношения и семье; когда обнаружили слабовидение; позиция ребенка в семье (обижен, опекаем), обязанности по дому и т. д.;
 - б) внутриутробный период, роды, рост, вес ребенка;
 - в) раннее моторное развитие (когда начал держать головку, сидеть, ходить);
 - г) время появления: первых слов, первые фраз, связной речи.
3. Состояние артикуляционного аппарата.
4. Состояние слуха.
5. Состояние центральной нервной системы.
6. Состояние опорно-двигательной системы (моторика, наличие парезов, параличей).
7. Количество перенесенных заболеваний по данным листов уточненных диагнозов.
8. Внешний вид ребенка, поведение во время обследования, контактность.

II. Состояние зрения

Состояние зрения определяется при поступлении ребенка в дошкольное учреждение и ко времени выпуска по таким основным показателям:

1. Острота зрения без коррекции и с коррекцией.
2. Поле зрения.
3. Характер зрения (монокулярное, бинокулярное, одновременное).
4. Состояние фиксации (правильная, неправильная).
5. Угол косоглазия.
6. Количество перенесенных операций.
7. Длительность окклюзии.
8. Очки.
9. Диагноз офтальмолога.
10. Рекомендации по лечению заболевания зрения.

111. Сенсорное развитие

1. Уровень развития зрительного и осязательного восприятия и процессе осматривания объекта:
 - а) взгляд беглый, скользящий, движение рук хватательное;
 - б) взгляд по центру фигуры, ощупывание ладонью одной руки;
 - в) фрагментарное восприятие (обследование двумя руками отдельных частей фигуры);
 - г) взгляд по контуру, последовательное обследование кончиками пальцев всего контура фигуры (моделирование контура).
2. Развитие слухового восприятия (различает по высоте звучания звуки музыкального ряда: высокий, низкий, выше, ниже; различает на слух и воспроизводит звучащие фонемы).
3. Развитие способов предметных действий:
 - а) использует предметы по назначению;
 - б) владеет приемами сравнения (накладывание, сличение, определение на глаз разницы в цвете, форме, величине).
4. Уровень развития анализирующего наблюдения:
 - а) перечисляет части предмета;
 - б) называет цвет;

- в) фрагментарно описывает одну или несколько частей предмета
 - г) последовательно, развернуто описывает его основные качества и свойства (цвет, величину, форму, поверхность, фактуру и т.д.)
5. Общие выводы об особенностях сенсорного развития.

Организационная работа

1. Оборудование коррекционного дефектологического кабинета мебелью, игрушками и пособиями. Тематические подборки натуральных предметов, муляжей, изображений для закрепления понятий по темам:

- овощи;
- фрукты;
- деревья;
- цветы;
- звери;
- птицы;
- насекомые;
- посуди;
- одежда;
- транспорт и т. д.

Подбор игрушек, игр для сенсорного развития, развития внимания, памяти, мышления, наблюдательности, для дифференциации и автоматизации звуков, приобретение альбомов для занятий изодетальностью и т. д.

2. Обследование детей, поступающих в специальное дошкольное учреждение и комплектация групп:

- а) изучение детей совместно с врачом-офтальмологом (развитие их зрительных возможностей и особенностей, сенсорный опыт, представления, речевая активность, пространственное ориентирование, игровая, трудовая деятельность и т. д.).
- б) повторное обследование детей, уходящих в школу, и оформление документации.

Развитие сенсорных функций

1. Развитие цветоразличения:

- а) усвоение системы цветовых эталонов;
- б) формирование способа сопоставления предметов с цветовыми образцами;
- в) формирование зрительного анализа цветовых сочетаний.

2. Развитие форморазличения:

- а) усвоение форм геометрических фигур;
- б) формирование способа сопоставления форм предметов с геометрическими образцами;
- в) развитие действия анализа сложной формы путем использования полисенсорных взаимосвязей: осязательно - зрительных и зрительно-двигательных сенсорных функций;
- г) развитие аналитического восприятия сложной формы и воссоздание ее из элементов.

3. Развитие глазомера:

- а) усвоение соотношения предметов по величине и по отдельным ее измерениям;

- б) формирование способа сопоставления (сличения) предметов ПО величине.
- 4. Развитие анализирующего наблюдения:
 - а) формирование способа последовательного обследования предмета с помощью сенсорных эталонов (цвета, формы, величины, фактуры и т. д.);
 - б) развитие связной речи в процессе развернутого описания обследуемого предмета;
 - в) сравнение предметов и выделение существенных опознавательных признаков.

Формирование умственной готовности к школьному обучению

1. Коррекция и обогащение представлений о предметах окружающего мира и закономерностях, происходящих в нем:

- а) о предметах первой необходимости (продуктах питания, одежде, обуви, игрушках);
- б) о профессиях, орудиях и продуктах труда;
- в) о предметах растительного и животного мира;
- г) о месте жительства, странах, городах и населенных пунктах.
- Д) об общественных явлениях, праздниках;
- е) об отношениях между людьми.

2. Формирование общих способов умственной деятельности:

- а) ориентирования в малом пространстве;
- б) ориентирования в большом пространстве;
- в) умения сосредоточиться на учебной задаче, следовать указаниям педагога;
- г) умения работать по плану, инструкции;
- д) умения сравнивать предметы по существенным опознавательным признакам;
- е) умения классифицировать предметы по заданным признакам, обобщать;
- ж) умения извлекать познавательную информацию и пересказывать ее.

Коррекция специальных первоначальных знаний и формирование частных способов умственных действий.

В области языка:

- различение понятий:

предложение, слово, слог, звук, буква, согласные звуки, ударный, безударный слог;

- формирование умений (звукоанализ, позиционное, слоговое, беглое чтение, выделение ударного слога и звука, дифференциация твердых и мягких согласных);

- подготовка руки к письму и написание элементов букв и целых букв, слогов и слов (ориентирование в тетради, усвоение конфигурации букв, написание букв одинаковой ширины, через одинаковый интервал и т. д.).

В области математики:

- знание чисел и цифр в пределах десяти, понятие о смежных числах, структуре задачи, основных геометрических фигурах.

- формирование умений

(прямой и обратный счет в пределах десяти, определение смежных чисел натурального ряда путем присчитывания и отсчитывания единицы, счет группами по 2, по 4, различие понятий: больше, меньше, такой же по высоте, шире, уже, такой же по ширине, длиннее, короче, такой же по длине)

В области изобразительной деятельности:

- понятие о рисовании, лепке, аппликации, конструировании, различных видах декоративного искусства (дымковской росписи, хохломе, украинском узоре), орнаменте, рисунке;

- овладение способами пространственного размещения предметов и рисунке, рисования контура и закрашивания его, не выходя и пределы контура (карандашом), штриховки в соответствии с формой предмета, способами действия с кистью, красками, ножницами, клеем, пластилином (конструктивным и скульптурным способами лепки) и т. д.

Формирование физической готовности к школе

1. Совершенствование двигательных навыков и координации движений:
 - а) в ходьбе по горизонтальной и наклонной плоскости,
 - б) в подбрасывании и ловле мяча двумя руками и одной:
 - в) в метаний в цель (вертикальную и горизонтальную);
 - г) в прыжках (с песта, с разбега, в длину, в высоту).
2. Формирование навыков самообслуживания:
 - а) застилать постель;
 - б) быстро и тщательно умываться, чистить зубы, одеваться, обуваться;
 - в) пришивание пуговиц, чистка обуви и г. д.

Формирование личностной готовности к школе

1. Мотивационная готовность:
 - а) ознакомление со школьными атрибутами;
 - б) экскурсия в школу с целью ознакомления с классом, распорядком дня и школе, содержанием деятельности школьников.
 - в) проведение сюжетно-ролевых игр на тему «Школа».
2. Волевая готовность
 - а) выполнение заданий на звание школьника (по языку, математике и др.);
 - б) выполнение заданий дома с последующей проверкой в дошкольном учреждении;
 - в) дидактические игры и упражнения на внимание и выдержку («Послушан, запомни, назови»; «Панели порядок», Кто внимательнее?»; «Кто больше придумает слов?»);
3. Эмоциональная готовность
(формируется путем создания специальных ситуаций, упражняющих детей по взаимопомощи, уступчивости и т. д.);
 - а) ситуация дефицита учебного материала (детям раздается учебный материал в таком количестве, что возникает необходимость поделиться друг с другом: у одного есть простой карандаш, у другого резинка и цветной карандаш и г. д.);
 - б) ситуация дефицита времени на одевание (если все дети через три минуты не будут одеты и обуты, экскурсия отменяется);
 - в) ситуация ожидания, пока все дети закончат выполнять задания (выбор подходящего занятия, чтобы не шуметь, не мешать товарищам);
 - г) выполнение заданий по письму, математике, изобразительной деятельности, физкультуре и т. д. в едином темпе и ритме (письмо под счет, выполнение задания под музыкальное сопровождение, по часам и т. д.);
 - д) упражнения в определении эмоционального состояния человека (картины «Аленушка» В. М. Васнецова грусть, печаль; «Бурлаки», Репина — усталость и др.) и пробуждение сопереживания, сочувствия к окружающим (на примере литературных произведений).

Задания и игры по развитию сенсорных функций и связной речи

I. Развитие цветоразличения. Усвоение системы цветовых образцов

Ц е л ь: ознакомление с предметами -- цветовыми образцами Развитие произвольного внимания (фиксации внимания на цветовых свойствах предметов). Формирование умения устанавливать сходство и различий однородных предметов по цвету, сопоставлять предметы с цветовыми образцами (способом сравнения)

1 Покажи на картинке солнце. Какого оно цвета? Покажи небо. Какого цвета небо? травка? уголек?

2 Возьми в коробке красный (потом желтый, зеленый, синий, черный) карандаш. Приговаривай так: «Этот карандаш красный, как мак, этот карандаш желтый, как солнце», «этот карандаш зеленый, как трава», «этот карандаш синий, как небо», «этот карандаш черный, как уголек»

Выбирай из коробки цветные краски по одной и приговаривай о них так, как о карандашах.

Пользуйся изображениями предметов-подсказок: солнышка, неба, травки и т. д. (Это задание повторить с кубиками, разноцветными кеглями и другими предметами с тем, чтобы ребенок усвоил предложенные речевые образцы).

3. Отыщи на столе предметы, о которых можно сказать «красный как мак» или «красный как знамя». Разложи их на коврике такого же цвета.

4. Отыщи на столе предметы желтые как солнышко. Выложи их на коврик такого же цвета и т. д. (с другими цветами).

5. Игра «Что умеет карандаш?» Число играющих от 2-х до 6-ти человек. Каждому дается по одному карандашу. Ведущий начинает рассказ: «У меня синий карандаш. Он может нарисовать небо, реку, ручеек, васильки, незабудки». Играющие, по очереди рассказывают, что «умеет» нарисовать их карандаш. Выигрывает тот, кто назовет больше предметов.

6. Отыщи в «чудесном мешочке» кубик такого цвета, как тот, что лежит на столе, такую же матрешку, такой же мячик, башмачок, шапочку и т. д. Прикладывай друг к другу одинаковые предметы и приговаривай: «Вот такой же желтый кубик», «вот такая же в красной косыночке с синими глазами матрешка».

7. Подбери подходящие по цвету, нитки к пуговицам» Накладывай нитку на пуговицу и приговаривай: «Красной пуговице красная нитка», «Белой пуговице белая нитка ». (Упражнение повторить с пуговицами и нитками всех цветов)

8. Подбери подходящие по цвету пуговицы и нитки к платьям кукол. Накладывай их на платье и приговаривай: «К синему платьицу синие пуговицы синими нитками пришьем».

9. Отыщи в гербарии или на картинке ромашку. Нарисуй ее. Какие краски нужно взять? Называй их по порядку, осматривая цветок сверху вниз.

Цель: овладение приемом последовательного осматривания предмета (в направлении сверху вниз по контуру).

10. Посмотри на радугу. Составь из частей такую же. Части дуги точно совпадают с образцом, Назови подряд все ее цвета. Какие части остались лишними? Почему? (В радуге нет черного и белого цвета).

Цель: скрепление представлений о хроматических (цветах радуги) и ахроматических (черном и белом) цветах с последовательным расположением их и спектре. Усвоение системы эталонов.

11. Разложи цветные карандаши на две кучки: слева — оттенки желтого и красного (теплые оттенки), справа — оттенки синего и зеленого (холодные тона).

12. Закрась орнамент теплыми тонами. Нарисуй такой же и закрась его части холодными тонами.

13. Покажи на картине насыщенные темные цвета и мягкие светлые.

14. Посмотри на Аленушку (на картине В. М. Васнецова). Какие краски художник использует, чтобы мы почувствовали, как Аленушке страшно? (Мрачные, темные)

Представь себе, что надвигается гроза. Небо стало темным. Какой цвет нужно добавить к синему, чтобы нарисовать небо перед грозой? (Черный). Нарисуй на одной половине листа предгрозовое небо, а на другой - ясную погоду. Какую краску ты добавишь в синюю, чтобы изобразить ясное небо? (Белую).

15. Закрась два листка в темно - зеленый и светло - зеленым цвета. Какие краски ты смешаешь в первом случае? Какие - во втором?

16. Нарисуй спелую и незрелую вишню. Как получить темно-красный и светло-красный оттенки?

17. Составь из набора полосок ряды, начиная от светлых тонов одного и того же цвета к самым темным. Приговаривай так: «Солнышко взошло — и в ночь ушло». Потом разложи наоборот — от темных к светлым, приговаривая «Солнышко погасло — и опять взошло».

18 Игра «Сосчитай вес цвета и оттенки». Ведущий предлагает поочередно каждому ребенку назвать, какого цвета предметы в группе. Выигрывает тот, кто последним назвал, не повторившись, цвет или оттенок, в который окрашены предметы в группе.

19. Игра «Какого оттенка не хватает?» Перед детьми лежат наборы разноцветных полосок бумаги, каждого цвета по три (темный, светлый, совсем светлый), а одного цвета только две. По команде ведущего нужно все полоски разложить по три и выявить недостающую. Выигрывает тот, кто первый правильно разложит все полоски и назовет цвет недостающей полоски.

Развитие аналитического восприятия цвета

Цель: формирование зрительного анализа цветовых сочетаний.

1. Раскрась радугу и предметы (цветовые образцы), изображенные рядом с каждой полоской радуги. Выполнив задание, расскажи о каждой радужной полоске, пользуясь срисованным предметом (цветовым

образцом). Приговаривай так:

«Радуга вначале красная, как знамя (показывай флажок).

Как морковь, оранжевая в небе радуга (показывай морковь и полоску радуги).

Желтая, как солнышко, золотое пламя (показывай солнышко)

Радуга зеленая, как в лугах трава (показывай на траву).

Голубая радуга, незабудке словно (показывай незабудку)

Синяя, как небо в дальней вышине (показывай небо).

А в конце фиалкой светится лиловый (показывают фиалку).

2. Посмотри на радугу и предметы, нарисованные возле полосок. Отыщи на столе рисунки предметов, которые подходят по цвету к нарисованным. Приклей их аккуратно рядом (возле флажка — звездочку, красный мак, рябину, земляничку и т. д.; возле солнышка — одуванчик, подсолнух).

Вслушайся, как можно рассказывать о первом цвете радуги: «Первая полоска у радуги красная, как знамя». Расскажи так же о второй полоске, третьей и т. д., выбирай на картинках подходящие предметы для сравнения.

3. Какие растения цветут белым цветом? Отбери картинки

- ромашки,
- ландыша,
- подснежника,
- черемухи,
- жасмина,
- цветков вишни,
- сливы

4. Почему так говорят: «Как молоком облитые, стоят сады вишневые?» Что это означает?

5. Отыщи на клумбах (во время экскурсии, прогулки) или в альбоме красные цветы. Назови их.

Игра «Чей оторван лепесток?» Несколько детям раздаются лепестки от садовых цветов. Дети по команде ведущего отправляются на поиски нужных цветов. Выигрывает тот ребенок, который первым отыщет все растения и «свернет» им оторванные лепестки. (В помещении вместо клумбы можно использовать метки цветов, букеты и, в крайнем случае, изображения).

6. Угадай по описанию цветок. «На стройной зеленой ножке красный бокал зацвел» (тюльпан), «Зовут ее красной и белой, розовой, чанной, царицей цветов зовут (роза), «Он зеленый, пока спит. Проснется — солнышко горит» (одуванчик).

7. Отыщи на картинках и назови сначала растения, которые цветут светло-розовым цветом (яблони, абрикосы), потом темно-розовым (персики, шиповник, розы).

8. У каких растений семена темные? Отбери их и назови (у мака, щавеля, яблони, груши и т. д.).

9. У каких растений семена светлые? Отбери их из коллекции семян и назови (у помидора, гороха, лимона, тыквы).

10. Отыщи на картинках изображения предметов - отгадок к загадкам, нарисуй предметы-отгадки.

Развитие форморазличия

Усвоение геометрических образцов (фигур) для определения формы предметов

1. Отыщи среди геометрических фигур треугольник, квадрат, круг, овал, прямоугольник.

Цель: усвоение названий геометрических фигур; развитие полисенсорных взаимосвязей (содружественных движений руки и глаза).

2. Разложи геометрические фигуры на салфетках подходящей формы. Клади и приговаривай так: «На косынку сложи треугольники самые разные: синие, желтые, красные, маленькие и большие»; «На квадратную салфетку все квадраты положу самые разные: синие, желтые, красные, маленькие и большие»; «На большом круге сложу все кружки самые равные: синие, желтые, красные, маленькие и большие»

3. Найди на ощупь эти фигуры в «чудесном мешочке».

Ощупывай каждую фигурку кончиками пальцев по контуру. Сколько поворотов (углов) у треугольника? квадрата? овала? круга? Приговаривай так: «Вот фигура. Обвожу — три угла и ней нахожу. Это треугольник»; «Вот фигура. Обвожу — угла не нахожу. Это круг или овал», «Может, круг под груз попал, сплюснулся — овальным стал».

4. Игра «Положи на место». В игре принимает участие несколько человек. Перед каждым играющим рамка Монтессори и набор геометрического материала для заполнения отверстий рамки. По команде ведущего дети заполняют отверстия рамки подходящими геометрическими фигурками. Выигрывает

ТОТ, КТО первый правильно отыскал «домик» для каждой фигурки.

5. Обведи контуры геометрических фигур. Заштрихуй их, не выходя за пределы контуров.

Ц е л ь: развитие перцептивной активности сохранных анализаторов (осозания, кинестезии, остаточного зрения).

6. Отгадай по описанию, какая это геометрическая фигура

Ц е л ь: уточнение представлений о форме геометрических фигур, развитие воссоздающего воображения.

« Вот я нащупала в мешочке фигурку, обвожу ее вокруг нахожу в ней три острых угла» (треугольник). «А и лип фигурке ни одного острого поворота, только вытянута она, как яйцо» (овал). «А вот еще фигура. Веду ни контуру долго - встречаю прямой угол, делаю поворот, веду недолго — снова угол, дальше вновь долгая дорога, как в начале пути, еще угол, еще веду недолго — конец пути» (прямоугольник).

7. Отыщи в мешочке такую же по форме фигуру, какую видишь на столе. Назови ее и опиши.

8. Отыщи на столе такое же фигурку, какую нашел на ощупь в «чудесном мешочке». Назови ее и расскажи о ней.

Ц е л ь: развитие умений совместно использовать зрительное и осязательное восприятие. Овладение способом сопоставления формы предметов с геометрическими образцами.

Развитие аналитического восприятия формы предметов.

1. Отыщи в комнате предметы или части предметов, о которых можно сказать: «круглый как шар» (мяч, голова куклы);

«овальный как яйцо» (огурец, массажная щетка и т. д.);

«все стороны одинаковы, как у квадрата (ящик, кубик, форточка в окне и т. д.).

2. Отыщи среди фигур объемные (шар, куб, цилиндр). Отбери игрушки, похожие на шар (мяч, шарик надувной, неваляшка), на куб (домик, кубики).

3. Отыщи на картинке предметы круглой, треугольной, квадратной, овальной формы.

Ц е л ь: формирование умения использовать геометрические фигуры в качестве эталонов для определения формы предмета, отбирать реальные предметы и их изображения по геометрическому образцу.

4. Назови, какой формы эти предметы:

семена мака, ириса, вишни, моркови (круглой);

салфетка, платок, картинка лото (квадратной);

галстук, косынка, флажок, крыша в ломике (треугольной);

огурец, слива, лимон, желудь, яйцо (овальной).

5. Собери по образцу изображения целых предметов из частей конструктора.

6. Собери геометрические фигуры для их половинок, четвертушек и еще более мелких частей (материал заготовлен заранее из картона, пластмассы).

7. Выложи орнаменты из геометрических фигур по данным образцам.

Ц е л ь: развитие умения зрительно расчленять форму изображения предмета на составные.

8. Из каких геометрических фигур состоят эти предметы (флаг, парус, неваляшка, лопатка, домик и т. п.)? Сложи их из геометрического материала.

9. Покажи на картинках предметы, о которых эти загадки. Какие слова в загадках говорят о форме предметов - отгадок?

Ц е л ь: развитие способов умственных действий: сравнения, выделения существенных опознавательных признаков предметов и переноса их на новые предметы (по сходству формы).

Круглый бок, желтый бок,

сидит на грядке колобок.

Врос в землю крепко.

Что же это? (репка).

Развитие глазомера, осознания сравнительной величины предмета

Усвоение соотношения предметов по величине

Ц е л ь: формирование представлений об отношениях между двумя и несколькими предметами по величине. Овладение способами прикладывания, накладывания, сравнения.

1. Собери матрешку, построй матрешек по росту.
2. Найди такую же по величине деталь конструктора, меньшую, большую.
3. Сложи кольца пирамидки стопками по цвету (три кольца в каждой стопке). Размещай кольца от большего к меньшему и наоборот. Приговаривай так: «Сложим красные кольца: сначала большое, потом поменьше, потом самое маленькое» (и так каждого цвета).
4. Сложи всю пирамидку (от большого кольца к маленькому и наоборот). Приговаривай так: «Сначала на стержень наденем самое большое кольцо, потом поменьше, потом еще меньше и, наконец, самое маленькое».
5. Выложи орнамент из овалов, квадратов, треугольников и кругов по рисунку-образцу.
6. Выложи такой же орнамент, используя геометрические фигуры меньшего размера.
7. Построй точно такой же по величине домик.
8. Игра «В целом мире нет шире*».

Развитие аналитического восприятия величины

1. Опиши предмет. Не забудь, из каких частей он состоит, какая часть самая большая, самая маленькая. С каким предметом по величине можно сравнить данный предмет?

Упражнения повторить несколько раз, используя разные предметы (куклу, машину, домик и др.).

2. Из каких геометрических фигур Самоделкин составил человечка? Какая из них самая большая? Какая маленькая? Почему?

3. Подбери для кукол подходящие по размеру одежду, обувь, постель, кровати, домики.

4. Собери целую картинку из маленьких частей. Упражнение повторить несколько раз, используя сначала предметы - изображения с небольшим количеством деталей, а позднее — изображения с более сложными сюжетами (картинки разрезаются заранее).

Цель: развитие полисенсорных взаимосвязей, формирование общих способов умственных действий (сравнения, умения воспринимать инструкцию план, и удерживать их в уме, используя в предстоящей деятельности)

5. Составь новые фигуры из набора геометрического материал;

Цель: формирование умения осматривать расчлененную орнаментальную форму, выделять ее части, воссоздавать, пространственное расположение.

6. Отгадай предмет по описанию: «Он одинакового размера в высоту, в ширину и в длину» (куб); «большая коробка едет, по рельсам, одной рукой держится за провода» (трамвай); «большая коробка едет по асфальту, двумя руками держится за провода» (троллейбус).

7. Найди на ощупь в «чудесном мешочке» яйцо, шар, куб и т. д. Найди изображения этих предметов на картинках.

8. Выложи из мозаики изображение предмета по образцу по памяти.

9. Разложи семена растений по возрастающей величине и наоборот. Чья семя самое маленькое? Самое большое? Приговаривай так: «Самое маленькое зернышко у мака, немного больше у проса, самое большое у каштана, ореха».

10. Подбери пуговицы к петлям для зимней и летней одежды. Почему для зимней одежды пуговицы отобрали тяжелые, большие, а для летней — легкие, маленькие!

11. Коле 3 года, Васе 5 лет. Олегу 1 год. Назови братьей по порядку от старшего к младшему.

Цель: формирование умения устанавливать соответствие между несколькими предметами, упорядоченными по величине.

12. Отгадай, какие признаки характеризуют предметы - отгадки по величине.

Стою на крыше, всех труб выше (антенна).

Расту в земле на грядке я, красная, длинная, сладка (морковь).

Развитие умения различать предметы по материалу и поверхности

Цель: ознакомление с образцами различных видов поверхности

- камнем — твердая поверхность

- пухом — мягкая

- шелком — гладкая

- колючкой — колючая

- ножом, бритвой - острая,

- огнем — горячая

- снегом, льдом — холодная поверхность.

1. Возьми в руки камень. Сожми его пальцами. Чувствуешь, какой он твердый? Отыщи на столе предметы, о которых можно сказать «твердый как камень» (карандаш, ручка и т. д.).
2. Возьми в руки пушнику. Чувствуешь, какая она мягкая? Отыщи на столе предметы мягкие как пух. Как можно сказать о шерсти кошки, щенка?
3. 3. Разложи отдельно твердые и мягкие предметы.
4. Игра «Твердый — мягкий».
В игре принимают участие два человека. По команде ведущего дети поочередно называют твердые и мягкие предметы. В помощь каждому играющему дается мешочек с набором образцов материалов (кусочки камня, железа, шерсти, хлопка) и изделий из них. Выигрывает тот ребенок, который последним назвал твердый или мягкий предмет.
5. Потрогай семена разных растений. Определи, какие из них тверже, а какие — мягче. Отложи семена, которые можно расколоть только с помощью молотка (очень твердые): орех, косточки вишни, сливы, абрикоса, персика и др. Скажи, у чьего ребенка мягкая одежка?
6. Потрогай кусочек шелка, погладь его. Потрогай другие предметы на столе. О каких из них можно сказать
7. Игра «Колючий — гладкий».
В игре принимают участие два человека. По команде ведущего дети называют поочередно колючие и гладкие предметы (сначала колючие, а потом гладкие или вперемешку). Как и в игре «Твердый — мягкий», детям даются и помощь наборы подходящих предметов или их изображения (если они прежде познакомились с этими предметами в натуре). Выигрывает тот ребенок, который последним назовет колючий или гладкий предмет.
Игру можно провести и другим варианте, заменив колючие предметы шершавыми (с шероховатой, выпуклой поверхностью).
8. Осторожно потрогай нож, бритву, шило. Почему их называют острыми? Отыщи на столе острые, как нож, предметы, острые, как шило, предметы. Называй их, сравнивая с предметом, имеющим такой же наконечник или край поверхности (битое стекло острое, как нож; лыжная палка острая на конце, как копьё и т. п.).
9. Отыщи на столе предметы, не имеющие острых краев (мяч, шарик, шишка, кукла и т. п.). Почему для маленьких детей игрушки делают не острые?
10. Игра «Острый — тупой» проводится так же, как описанные выше игры.
11. Вспомни, сидел ли ты когда-нибудь у камина, костра, подносил ли ты руку близко к горячим углям. О каких предметах можно сказать, что они горячие, как огонь, как жар?
12. Потрогай снег и лед. Они холодные. Подумай, о каких предметах говорят «холодный как лед».
13. Игра «Горячий — холодный» (проводится по той же методике, что и предыдущие игры этого раздела).

Развитие анализирующего наблюдения

Цель: формирование общих способов умственных действий: анализа, сравнения, обобщения. Формирование избирательности наблюдения, умения использовать сенсорные эталоны (цвет, форму, размер, материал, звучание и г. д.) в качестве плана наблюдения и словесно оформлять воспринимаемое.

Игра «Подсказка».

Ц е л ь и г р ы: учить детей развернутому описанию предмет с использованием в качестве плана описания сенсорных эталонов (цвет, размер, форма, поверхность и т. д.).

М а т е р и а л д л я и г р ы: предметы для осматривания и описания, материализованные сенсорные эталоны в виде шести карточек с изображением таблицы цветов спектра, рамки Монтессори (изображения основных геометрических фигур), линейки и двух полосок (короткой и длинной), пушинки, колючки образцов материала—железа, дерева, хлопка, льна, пластмассы и т. д.

У ведущего на столе стоят или подставках шесть карточек на картоне. Это предметы-подсказки, напоминающие о тех признаках, которые необходимо назвать при описании предложенного предмета. Играющие сидят за столами. Один ребенок по вызову ведущего выходит к столу, вынимает из «чудесного мешочка» предмет и рассказывает о том всё, что может, пользуясь выставленными предметами - подсказками и прошлым опытом. Ведущий подсчитывает количество правильно названных признаков описываемого предмета и предлагает остальным играющим дополнительное описание товарища, оценивая каждую подсказку одним баллом. Поочередно к столу ведущего выходят все играющие. Выигрывает тот, кто набрал большее число баллов.

Игра «А у меня!»

Цель игры: учить ребенка извлекать познавательную информацию при восприятии предмета, используя с этой целью сенсорные эталоны в качестве плана наблюдения, стимулировать речевую активность ребенка.

Материал игры: изображения парных предметов для описания (карандаш и ручка, туфли и тапочки, кошка и собака, ель и сосна и т. п.).

Для игры подбираются пары детей так, чтобы один ребенок хорошо владел связной речью, умел использовать эталоны-подсказки, а второй следовал за ним (с тем, чтобы стимулировать речевую активность второго ребенка).

Для начала в первой паре выступает ведущий. К столу выходят двое, вынимают из «чудесного мешочка» по одному предмету, осматривают их, и ведущий начинает: «У меня салфетка». Ребенок вторит ему: «А у меня мячик». Дальше диалог продолжается примерно так:

- Моя салфетка белая!
- А мой мячик синий!
- Моя салфетка бумажная!
- А мой мячик резиновый!
- Моя салфетка квадратная!
- А мой мячик круглый!
- Моя салфетка с выпуклым узором!
- А мой мячик гладкий!
- Моей салфеткой вытирают руки!
- А моим мячиком играют!

На столе выставлены материализованные сенсорные эталоны-карточки с изображением подсказок. Диалог продолжается до тех пор, пока не исчерпаются признаки описываемых предметов. Выигрывает ребенок, назвавший большее число признаков.

3. Подумай и скажи, чем отличаются эти предметы, чем они похожи. (Колос ржи и пшеницы, ветка ели и сосны, ветка дуба с желудем и ореха с плодом, трамвай, троллейбус, легковая машина и грузовая, теплоход и самолет).

4. Отыщи в описании двух предметов главное их сходство и отличие.

Дупло и нора. Куст и дерево.

5. Дополни ряды предметов и назови их одним общим словом.

Пальто, куртка, шапка, рукавицы, платье, ...

Ботинки, сапоги, валенки, туфли . . .

Шкаф, диван, стол, книжная полка ...

Кукла, мячик, кубик, шарик . . .

Шофер, учитель, повар, врач, . . .

Дуб, каштан, береза, липа ...

Шиповник, сирень, малина, смородина . . .

Роза, тюльпан, ромашка, незабудка...

Корова, лошадь, овца, коза ...

Волк, лиса, белка, медведь ...

6. Соверши экскурсию или прогулку в зимний лес. Внимательно всматривайся, вслушивайся в происходящее вокруг. Какого цвета лес зимой?

7. Обязательно побывай в лесу, в поле, на лугу весной. Обрати внимание, какого цвета лес ранней весной, чем пахнут поле, лес, луга, когда растаяли снега.

8. Какого цвета нынешнее лето? Чем пахнет середина лета? Что дарят в августе поля? Во что сады и лес одеты? К чему готовится земля?

9. Какие цвета в сентябре у осени? Чем пахнет лес осеннюю порой? Как лес грустит? Как птицы? Как цветы?

Система игр и упражнений по развитию пространственного ориентирования и координации движений

I. Упражнения и игры на определение положения тела

Цель: развитие и автоматизация навыков ориентирования в малом пространстве.

1. Назови предметы справа (слева), спереди (сзади) от себя.
2. Подбрось мяч вверх и поймай его.
3. Ударь мячом об пол и поймай его.
4. Наклонись вниз, коснись руками пола.
5. Покажи летящий в небе самолет. Какие еще предметы находятся у тебя над головой?
6. Что у тебя под ногами? (Пол, земля).
7. Игра «Найди свой домик».
8. Игра «День — ночь».
9. Игра «Воробьи — вороны».
10. Игра «Мяч друг другу».
11. Игра «Верни мяч».
12. Отыщи на листе бумаги середину, левый верхний угол, левый нижний угол, то же повтори на доске, и тетради, на столе и т. д.
13. Провели линию слева направо, сверху вниз.
14. Нарисуй колобки внутри строки, под строкой, над строкой.
15. Построй пирамидку в правом (левом) верхнем углу, и центре стола и т. д.
16. Найди правую (левую) часть картинки.
17. Где вырос плод? (Картофель в земле (внизу); помидор на земле (вверху) и т. д.).

Упражнения и игры на автоматизацию навыка ориентирования в

большом замкнутом пространстве

Цель: развитие и автоматизация навыков ориентирования и в большом замкнутом пространстве (в комнате, коридоре, спортзале, на площадке).

1. Сосчитай, сколько шагов вдоль стены, от двери до ступенек, от ступенек до выхода.
2. Сосчитай ступеньки от первого до второго этажа.
3. Попали мячом в сетку.
4. Докати мяч до середины круга (до стенки, до двери).
5. Держись правой стороны.
6. Игра «Шар надулся - шар пробит».
Ведущий собирает детей в круг. Дети берутся за руки. По команде «шар надулся» дети раздвигают круг. По команде «шар пробит» круг сужается (все потихоньку идут к центру и приседают).

Упражнения и игры на определение расположения объекта

по отношению к другому объекту

Цель: развитие и автоматизация навыков и способов ориентирования в большом пространстве, определение расположения объекта по отношению к другому опорному объекту (слева от школы, напротив аптеки).

1. Что находится напротив детского сада?
2. Сколько магазинов находится на улице слева от аптеки?

3. Сколько этажей в ломе, расположенном напротив школы?
4. Сколько шагов от детского сада до школы?
5. Как ты будешь идти из дома к школе? Опиши маршрут.
- 6.. Расскажи и покажи, как переходить улицу.
7. Игра «Берегись, Незнайка!»

Ведущий рассказывает о том, как Незнайка попал в той город и не знал, в каком месте как себя вести. Дети внимательно слушают. Время от времени ведущий делает паузу. Если речь идет о неправильном действии Незнайки, дети хором говорят: «Берегись, Незнайка!» Если же о правильном, то: «Молодец, Незнайка!»

Дидактические игры

«КТО ЧТО УМЕЕТ?»

Цель и г р ы : формирование общих способов умственной деятельности (умения находить существенное в наблюдаемом, переносить знания в новую ситуацию), развитие наблюдательности, пополнение словаря детей глаголами, конкретизация представлений о повадках и жизни животных

М а т е р и а л и г р ы : картинки с изображениями домашних и диких животных.

Х о д и г р ы

Играющие сидят по двое. Перед каждым из них лежит картинка, перевернутая обратной стороной. Каждый ребенок по очереди открывает свою картинку и обращается к соседу, например: «У меня на картинке белка. Что умеет белка?» Отвечает: «Белка умеет прыгать, перепрыгивать с ветки на ветку, грызть орехи, сушить грибы, запастись на зиму корм».

Ведущий считает названные глаголы и записывает их количество на доске против фамилии отвечавшего ребенка. Если отвечающий не может больше назвать действий, ведущий обращается ко всем играющим, фиксируя каждый правильный ответ как дополнительный балл помогающему ребенку. Победителем считается тот, кто набрал большее число баллов.

О с н о в н о е у с л о в и е и г р ы : соблюдение очередности.

«ЧТО ДЛИННЕЙ, А ЧТО КОРОЧЕ?»

Ц е л ь и г р ы : формирование приемов накладывания, прикладывания, сравнения предметов по длине: развитие глазомера.

М а т е р и а л и г р ы : у каждого играющего два одинаковых по длине карандаша и один короткий карандаш;

у ведущего наборы картинок с рисунками длинных и коротких предметов или их частей.

Х о д и г р ы

В е д у щ и й : «Покажите, дети, два одинаковых по величине карандаша. (Дети показывают).

В е д у щ и й : «Это длинные карандаши. А теперь покажи короткий карандаш. (Дети показывают).

После этой разминки начинается игра. Ведущий показывает два предмета — один короткий, второй длинный» а дети по очереди отвечают, что длинней, а что короче. Например, ведущий показывает мел и указку и тут же приговаривает: «Отыщите, что длинней, а что короче». Играющие по очереди отвечают. Потом игра усложняется тем, что ведущий называет только один предмет, например, короткий, а играющий должен быстро отыскать его среди изображений, выставленных на доске, и назвать длинный предмет. Дети называют хвост зайца: «У лошади хвост длиннее, а у зайчика короче». Ведущий может показать аиста, обращая внимание на его длинные ноги, а дети отыскивают птицу с короткими ногами (утку, чайку) и отвечают, приговаривая: «У аиста ноги длинные, а у селезня короткие».

Из игры механически выбывает тот, кто не умеет быстро отыскать и назвать предмет нужной длины. Выигрывает тот, кто последний вышел из игры.

«В ЦЕЛОМ МИРЕ НЕТ ШИРЕ»

Ц е л ь и г р ы : овладение способом сравнения предметов по ширине, развитие пространственных представлений

о сравнительной ширине предметов, развитие глазомера.

М а т е р и а л и г р ы : широкие и узкие полоски, предметы и изображения разной ширины (книга —

закладка, дорога — тротуар, озеро — лужа, река — ручей, ковер — ковровая дорожка, простыня — полотенце и т. д.).

Ход игры

Ведущий предлагает играющим показать широкую полоску и узкую. После этого дети ищут вокруг себя широкие предметы и узкие. После такой разминки начинается игра.

Ведущий называет одновременно два разных по ширине предмета и говорит: «Если я назову широкий предмет, вы разведете руками и хором скажете: «В целом мире нот шире». Если же будет назван узкий предмет, то вы руки сведете и скажете: «Это уже».

Например, ведущий называет шоссейную дорогу и лесную тропинку, речку и ручеек, озеро и лужу и т. д.

Выигрывает тот, кто придумает самостоятельно последнюю пару конкретных по ширине предметов.

«МЫ ПОСАДИМ ЛЕС БОЛЬШОЙ»

Ц е л ь и г р ы: конкретизация понятий *выше, ниже*, развитие пространственного ориентирования, уточнение представлений о сравнительной высоте предметов

М а т е р и а л и г р ы: шаблоны деревьев высотой 20 см, 50 см.

Ход игры

1. Упражнения в различении высоких и низких предметов

2. Ведущий делит доску на две «поляны» и предлагает каждому носику по очереди «посадить» (нарисовать по шаблону) дерево — слева высокое, справа низкое. Дальше игра усложняется: она проходит в форме соревнования двух групп детей. При этом контуры деревьев доги уже *pin уют* без помощи шаблонов (на глаз).

Выигрывает тот ряд, дети которого быстрее посадили свои деревья. В конце игры ведущий указывает на низкие деревья, и дети хором приговаривают: «Ели ниже», на высокие: «Сосны — выше».

«КОМУ СПАСИБО?»

Ц е л ь и г р ы: систематизация знаний об окружающем, формирование эмоционально-оценочного отношения к продуктам человеческого труда (пробуждение чувства благодарности людям труда за их заботу о детях).

М а т е р и а л и г р ы: наборы круп, колосья ржи, пшеницы, овса и т. д, плакаты с изображением труда колхозников, пекарей и др.

Ход игры

Вначале ведущий проводит упражнения по выявлению связей «что на чего?»

После этого начинается игра «Кому спасибо?». Ведущий говорит: «Сегодня к завтраку был хлеб. Кому за него спасибо?» Дети называют пахарей, трактористов, комбайнеров, шоферов, пекарей и т. д. Очко получает тот, кто последним назвал труженика, принимавшего участие в изготовлении хлеба. Дальше следует обыгрывание каждого блюда, поданного во время завтрака на стол.

Выигрывает ребенок, набравший большее число очков.

По условию игры дети имеют право использовать плакаты для поиска ответов на поставленный вопрос. Они могут тихонько встать, подойти к плакату, картине, пособиям, посмотреть и сесть на место, продолжая принимать участие в игре.

«ЧТО ИЗ ЧЕГО И ДЛЯ ЧЕГО?»

Ц е л ь и г р ы: восполнение чувственного опыта слабовидящих детей; уточнение предметных представлений детей; развитие совместной деятельности органов зрения и осязания; совершенствование диалогической речи.

М а т е р и а л ы и г р ы: изображения предметов, являющихся первичным сырьем; кусочки различных тканей и изображения моделей сезонной одежды из них.

Подготовительные упражнения к игре.

1. Осматривание изображения первичного объекта (барашка, кролика, цветущего льна, хлопка и т. д.).
2. Узнавание и называние детьми тканей, изготовленных из каждого первичного объекта.
3. Рассматривание моделей сезонной одежды и тканей, из которых она изготавливается. Подбор тканей, подходящих к различным изделиям в зависимости от времени года.

Ход игры

У каждого играющего на столе лежат одинаковые наборы кусочков тканей и несколько перевернутых карточек с изображениями сезонной одежды. По команде ведущего дети одновременно переворачивают карточки и отыскивают образцы тканей, из которых можно сшить изображенный предмет одежды.

Выигрывает тот, кто первый правильно отобрал ткани для каждой модели и объяснил свой выбор.

Второй вариант игры

У каждого играющего набор образцов тканей, а у ведущего — изображения моделей сезонной одежды. По команде ведущий выставляет на доске изображение модели, а дети отыскивают нужные для изготовления *этой* модели ткани.

Выигрывает тот, кто первый правильно отобрал нужные ткани, назвав каждую ткань и объяснив свой выбор.

Использование игр на занятиях по подготовке руки к письму

1. Ознакомление с разлиновкой тетради для слабовидящих детей.

Цель: развитие пространственного ориентирования, координации движений и мелкой моторики рук.

«РЕКА- РАБОЧАЯ СТРОКА, ЗАПОВЕДНЫЕ БЕРЕГА»

Дети аккуратно простым карандашом обводят контур рабочей строки, потом голубым карандашом заштриховывают «реку — рабочую строку». Главное условие игры — не выйти за пределы строки, сохранить нетронутыми заповедные берега». Кто выполнит условие игры, получает фишку.

2. Рисование на рабочей строке предметов круглой и овальной формы (листьев, желудей, вишен, слив).
3. Рисование полуovalов, завитков и петель.
4. Обведение контуров геометрических фигур, штриховка их слева направо, сверху вниз и по кругу.
5. Проведение параллельных линии по опорным точкам, письмо тонких, толстых, длинных и коротких вертикальных наклонных линии.

Цель: установка руки на изображение параллельной наклонной и прямой. Развитие глазомера.

«ПОСТРОИМ МОСТ ЧЕРЕЗ РЕКУ, ПРОЛОЖИМ РЕЛЬСЫ НА МОСТУ»

Дети строят мост, сначала соединяя опорные точки, а за тем самостоятельно. Главное условие: рельсы не должны пересекаться, чтобы не было крушения поезда.

6. Написание палочек с закруглением внизу.

Цель: развитие глазомера. Закрепление постановки руки на письмо параллельных прямых с закруглением внизу.

«НАРИСУЕМ ЧЕРПАКИ — ЧЕРПАТЬ ВОДУ ИЗ РЕКИ»

УСЛОВИЯ и г р ы: не выходить на «заповедные» берега и черпаки выстраивать ровно.

7. Написание палочек с закруглением сверху.

Цель: развитие глазомера. Закрепление постановки руки на письмо параллельных прямых с закруглениями вверх.

«СУШИТЬ ПОСТАВИМ ЧЕРПАКИ
ВОЗЛЕ БЕРЕГА РЕКИ»

Условия игры те же.

8. Написание палочек с закруглением вверх и вниз.

Цель: развитие глазомера. Автоматизация способа проведения параллельных прямых с закруглениями вверх и вниз.

«ГУСИ К БЕРЕГУ ПЛЫВУТ»

Условия игры: не высовываться на берег, равняться по первому гусю.

9. Написание овалов.

Цель: развитие глазомера. Постановка руки на изображение овала. Соблюдение принципа параллельности при изображении овала.

«МЫ УСТРОИМ ИНКУБАТОР, ПУСТЬ ВЫВОДЯТСЯ ЦЫПЛЯТА»

Условия игры: не высовываться из ячеек инкубатора.

Поисковые задания по математике для детей

подготовительной группы

1. Вставь пропущенные цифры в ряду (1 , 2 . 4 . 6 ..9.).
 2. У девочки 3 копейки. Какие монеты могут быть у нее?
 3. Дай сдачи 5 копеек шестью разными наборами монет
 4. В прятки играет пятеро детей. Мальчиков больше, чем девочек. Сколько может быть мальчиков и сколько девочек? (4 и 1; 3 и 2).
 5. На одной тарелке 2 яблока, на другой 4. Переложил одно яблоко. Сколько станет яблок на каждой тарелке?
 6. Назови соседей чисел: 3, 6, 8, 7.
 7. В каком ряду больше пуговиц?
 8. Отыщи в комнате (на столе) предметы прямоугольной, квадратной, круглой, треугольной формы.
 9. Каких кубиков больше: черных или белых
10. Сколько дней в неделе? Какой день после понедельника? среды?
 11. На проводе сидят 5 птичек. Что случилось, если птичек стало меньше? Больше?
 12. Сколько геометрических фигур в ряду? Сколько равных фигур?
 13. Назови числа по порядку от меньшего к большему; от большего к меньшему.
 14. Какие из чисел в ряду больше 5 (1, 7, 3, 5, 6, 9, 8, 10)?

Поисковые задания по языку для подготовительной группы

1. Послушай сказку. Сосчитай, сколько в ней предложений. «Муха по полю пошла, Муха денежку нашла. Пошла муха на базар и купила самовар: «Приходите, тараканы, я вас чаем угощу!»
2. Сколько слов в предложении «Дети поют громко»?
3. Послушай три предложения: «Мама пришла. Мама пришла рано. Мама пришла рано домой». Какое предложение самое короткое? самое длинное?
4. Какой первый слог в словах «утюг», «лиса»?

5. Назови подряд звуки в слове «кукла». Сколько согласных? гласных?
6. Прочти слоги: лам-, кош-, -том, -ка, -па, по-. Сколько закрытых? Сколько открытых? Составь на них слова, прочти их.
7. Прочти слово «сом». Изменяй в нем первый звук, второй, третий. Какие получились слова?
8. Назови недостающие звуки в словах: «ко . ка», «па . ка».
9. Придумай три слова со звуком «к» в начале, в середине и в конце.
10. Прочти слова в «Азбуке» (по выбору). Произнеси их с повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией. Определи ударные слоги.

Индивидуальная карта изучения готовности ребенка к школе

Фамилия, имя:
 Диагноз зрительного заболевания:
 Острота зрения:
 Дата заполнения:
 Дефектолог:
 Воспитатели:

І. Физическая готовность

1. Состояние здоровья (подчеркнуть):

- а) внешний вид
(упитанный, крепкий, румяный, худой, бледный, в меру подвижный, медлительный, легко возбудимый);
- б) антропометрические данные:
рост, объем грудной клетки, вес
- в) наличие сопутствующих нарушений (опорно-двигательного, артикуляционного аппаратов, нервного статуса, слуха)
- г) количество перенесенных заболеваний по данным листов уточненных диагнозов (корь, скарлатина, ветрянка, воспаление легких и др.);
- д) количество перенесенных операций, в том числе и органа зрения.

2. Умения и навыки самообслуживания (подчеркнуть):

- а) полное самообслуживание;
- б) частичное самообслуживание (нуждается в эпизодической помощи);
- в) самостоятельно не может себя обслужить (нуждается и постоянной помощи).

3. Навыки физической культуры

- а) бег
- б) прыжки в длину с места
- в) метание теннисного мяча на дальность
- г) равновесие (ходьба с грузом 500—700 г на голове по наклонной скамье прямо и боком, переступание через веревку, поднятую на высоту 30—35 см);
- д) участие в подвижных играх (охотно играет вдвоем, в коллективной игре; не принимает участия в коллективных подвижных играх, стоит в стороне).

4. Выводы о состоянии физической готовности к школе.

ІІ. Умственная готовность

1. Наличие знаний об окружающем мире и простейших закономерностях, происходящих в нем

(ребенку предлагают назвать, предметы, которые надевают, обувают люди, которыми обставляют комнату, пользуются в процессе труда и игры и т. д.), а потом назвать предметы каждой группы обобщающим словом: одежда, обувь, мебель, орудия труда, игрушки и т. д.; при затруднениях ребенку дают картинки с изображениями предметов. Причем картинки ребенку целесообразно предложить отобрать из ряда других, не подходящих к данной классификационной группе:

- а) о предметах первой необходимости (одежде, обуви, продуктах, мебели, игрушках и т. д.);
- б) о предметах трудовой деятельности людей (орудиях труда, профессиях, продуктах труда);
- в) о названиях населенных пунктов (стране, городе, селе, улице, площади);
- г) о предметах и явлениях живой и неживой природы (растениях, животных, смене времен года, погоде и т. п.).

Знания о растениях включают умение различать деревья, кусты, травы и цветы по существенным признакам (стволу, листьям, плодам);

о животных — умение различать их по месту обитания и способу добычи пищи (домашние и дикие).

д) об общественно-политических понятиях (революции, войне, мире), праздниках и т. п.:

е) об отношениях между людьми (понятия добра и зла).

2. Состояние речевого развития:

а) произношение

(норма, косноязычие, смазанная речь, гнусавость, ротацизм, пропуск звука, смягчение и т. д.);

б) фонематический слухи звуковой анализ (слышит и выделяет первый звук в слове, согласные, все звуки);

в) словарный состав и грамматический строй речи

(внятно, связно, последовательно и полно излагает мысль; фрагментарно излагает отдельные факты, перескакивая

г) семантическая сторона речи (полное, ясное, четкое представление о предметах окружающего мира; неточное представление о многих предметах («кусты — это на них листочки»); искаженное представление («солома — это сухая трава»).

Произносительная сторона речи, словарный состав и грамматический строй речи определяются в процессе прослушивания рассказа ребенка о наиболее близком ему и знакомом (о семье, квартире, садике, о запомнившемся случае), любимой сказки, стихотворения и т. д.

Фонематический слух проверяется путем произнесения ребенком изолированных звуков по подражанию (ш, з, ж, с, ч, щ, л, р), или путем выполнения им задания на различение звучания слов с оппозиционными звуками (шар — жар). Умение осуществлять звуковой анализ можно проверить, предложив ребенку назвать последовательно все звуки слова (мак, кукла и др.). Понимание значений слов можно проверить, в процессе подбора слов для контекста из нескольких предложенных (игра «Отбери подходящее слово») или предложив ребенку рассказать о предметах, названия которых помещены в букваре (расскажи и раме, ране, кусте, лисе, соломе и т. д.).

3. Специальные первоначальные знания:

а) в области языка

(различение понятий «предложение», «слово», «слог», «звук», «буква», «гласные звуки», «согласные звуки», «твердые, мягкие согласные», «ударный слог», «безударный слог» и т. д.);

б) в области математики (знание чисел и цифр в пределах 10, понятие о смежных числах, структуре задачи, основных геометрических фигурах и т. д.);

в) в области изобразительной деятельности (понятие о рисовании, лепке, конструировании, различных видах декоративного искусства — дымковская роспись, хохломской, украинский узор, об орнаменте и рисунке, о семи цветах спектра, черном и белом цвете и т. д.).

4. Элементы учебной деятельности.

Общие способы умственных действий: умение сосредоточиться на учебной задаче; следовать указаниям педагога, работать по инструкции, состоящей из нескольких следующих одно за другим заданий, выделять существенное, обобщать, осуществлять перенос знаний в новую ситуацию, ориентироваться в большом и малом пространстве, сравнивать предметы, пользуясь различными сенсорными эталонами, и последовательно, связно рассказывать о знакомом.

Частные способы умственных действий:

а) в области языка (осуществление звукоанализа, позиционного, слогового, беглого чтения, выделение ударного слога, определение твердых и мягких согласных и т. д.);

б) в области математики

- прямой и обратный счет в пределах 10,

- определение смежных чисел натурального ряда путем присчитывания и отсчитывания единицы,

- счет группами по 2, по 3,

- составление целого из частей,

- решение простых задач в пределах 10,

- определение формы предмета путем сравнения с геометрическими образцами,

- определение величины предмета по высоте, ширине и длине,

- различение понятий «больше», «меньше», и др.

в) в области изобразительной деятельности

- владение скульптурным и смешанным методами лепки,

- определение относительной величины предметов и их части,

- передача в рисунке пространственного размещения предметов,

- рисование контура предмета и закрашивание его, не выходя за пределы, легкими равномерными движениями и др.

5. Выводы о состоянии умственной готовности ребенка к школе:

а) в знаниях об окружающем мире;

б) в специальных знаниях по языку, математике, изобразительности;

в) в общих особенностях умственной деятельности;

г) в частных способах умственной деятельности.

III. Личностная готовность

Для выявления личностной готовности создаются специальные ситуации: детям предлагают выполнить дополнительное задание за счет свободного времени вместо игры в уголке, задание — сверхнорма на звание школьника. Так выявляется мотивационная и волевая готовность. Эмоциональная готовность устанавливается в процессе наблюдения за каждым ребенком в повседневной жизни. (Наличие перечисленных качеств обозначать плюсом, отсутствие — минусом, другие данные дописывать).

1. Мотивационная готовность:

а) сформированность правильных представлений о школе и учении как ответственной деятельности (чем привлекает ребенка школа: внешними атрибутами или желанием учиться, узнавать новое);

б) сформированность потребности в выполнении учебных заданий.

2. Волевая готовность:

а) подчинение своих действий установленным общим правилам.

б) умение самостоятельно преодолевать трудности, совершать волевое усилие над собой, проявлять терпение.

3. Эмоциональная готовность: наличие необходимых коллективистских качеств личности (доброжелательности; умения уступить, попросить о помощи; готовности помочь, идти на самоограничение ради других; умения работать сообща, в едином темпе и ритме, согласовывать свои действия с действиями других, пользуясь вежливыми словами, поддерживать мажорное настроение и т. д.).

4. Выводы о состоянии личностной готовности ребенка к школе:

а) мотивационная готовность;

б) волевая готовность;

в) эмоциональная готовность к жизни в коллективе.

IV. Общие выводы о состоянии подготовленности ребенка к школе

1. Физическая готовность.
2. Умственная готовность.
3. Личностная готовность.

Материалы специального исследования и данные передового педагогического опыта позволяют определить основные пути повышения эффективности коррекционной работы в специальных дошкольных учреждениях.

1. Знание и учет психофизических особенностей каждого ребенка, а именно:
 - диагноза зрительного заболевания,
 - остроты центрального зрения,
 - поля зрения,
 - состояния фиксации,
 - характера зрения,
 - допустимой зрительной нагрузки,
 - различных противопоказаний;
 - вторичных нарушений, обусловленных зрительной недостаточностью (неточность или отсутствие представлений о предметах, двигательная пассивность, неуверенность в себе и др.),
 - сопутствующих нарушений (расстройство слуха, речи, двигательной сферы и др.).
2. Соблюдение охранного режима:
 - а) обеспечение оптимального освещения помещений и игровых зон;
 - б) размещение игрового и дидактического материала на уровне глаз детей, на расстоянии, рекомендуемом для каждого из них;
 - в) чередование видов деятельности с опорой на зрительный, слуховой и двигательный анализаторы.
3. Создание необходимой материальной базы для оснащения педагогического процесса:
 - а) накопление наглядного раздаточного материала из расчета на каждого ребенка;
 - б) оборудование уголков природы для наблюдения за растениями и животными на близком расстоянии.
4. Соблюдение преемственности и связи в работе воспитателей, учителей-дефектологов, медицинского персонала и родителей; согласованности действий; выполнение общих требований и рекомендаций.

Обеспечение компенсаторно-коррекционной направленности каждого педагогического мероприятия, прогнозирование коррекционных моментов при планировании, подборе оборудования, при выборе методических приемов на занятиях, прогулках и т.

Как показывают многолетние наблюдения за деятельностью слабовидящих дошкольников, усиление компенсаторно – коррекционной направленности педагогических воздействий оказывает положительное влияние на формирование у этих детей различных сторон готовности к обучению в школе. Так, за два года пребывания в специальном дошкольном учреждении наметились положительные сдвиги в состоянии умственной готовности слабовидящих детей, к школе. Если высокого уровня развития способов умственной деятельности достигли 10,8% слабовидящих выпускников специального детского сада, не прошедших подготовку к школе по пашей системе, то в экспериментальных группах, прошедших такую подготовку, этого уровня достигли 60% детей. Остальные находились на среднем уровне развития. Низкий и очень низкий уровни, которые в контрольных группах отмечались у 47,5% детей, в экспериментальных группах не были выявлены вовсе.

Целенаправленная работа по формированию познавательной самостоятельности стимулировала многократное включение каждого ребенка в поисковую деятельность, пробуждала познавательный интерес к окружающему предметному миру, вселяла уверенность в свои силы. Даже педагогически запущенные дети, безразлично относившиеся к познавательным заданиям, нуждавшиеся в постоянной опеке со стороны педагога, к концу экспериментального обучения охотно принимали помощь, обращались с вопросами по поводу выполнения задания, стремились его выполнить как можно лучше, заслужить похвалу педагога.

Особенно высокие результаты были достигнуты в формировании эмоциональной и волевой готовности детей к школе. Коллективистская направленность, самостоятельность, эмоциональная отзывчивость, умение подчинить свои желания правилам и требованиям школы выгодно отличали большинство

выпускников экспериментальных групп от детей, не проходивших специальной подготовки к школе. Обучаясь в школе, эти дети успешнее адаптировались к новым условиям, легче переносили ломку динамических стереотипов, связанную с изменением соотношения основных видов деятельности (игровой, учебной, трудовой), лучше общались, увереннее себя чувствовали. Это подтверждает продуктивность и перспективность наложенных в пособии рекомендаций.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Из книги «Дети с глубоким нарушением зрения»

Дошкольное детство является важным периодом в развитии ребенка. От его особенностей в значительной степени зависит его дальнейшее психическое развитие.

Нарушение зрения накладывает отпечаток на весь ход развития ребенка, создает своеобразие, характеризующееся рядом особенностей. Несмотря на отрицательные влияния дефекта, развивающийся организм ребенка имеет огромные возможности, используя которые слепой может познать окружающее. Развитие познавательных способностей слепого ребенка есть процесс одновременного формирования его компенсаторных возможностей, позволяющих ему адекватно отражать внешний мир.

Ранняя коррекция недостатков развития, связанных со слепотой, позволяет ребенку в дальнейшем лучше справляться с требованиями, предъявляемыми ему в школе, уменьшить трудности познания окружающего мира. Исследования слепых детей школьного и дошкольного возраста, показывают, что более 70% детей не имеют каких-либо дефектов и нарушений в области нервно-психической сферы. Умственная отсталость у учащихся школ слепых имеет место в 7,5 % случаев.

В школах слепых имеется 10% детей с умственной отсталостью, остальные обладают нормальными возможностями в отношении познания окружающего мира.

Исследуя развитие зрительного анализатора у этих же детей, А. И. Каплан нашла, что только 10—12% них имеют абсолютную слепоту, а остальные дети обладают той или иной степенью нарушенного зрения, позволяющего использовать его в процессе восприятия окружающего.

Для понимания процессов развития познавательно деятельности у школьников необходимо было выяснить, как этот процесс протекает в раннем детстве.

При исследовании слепых детей дошкольного возраста представлялось важным выяснить познавательные возможности детей, воспитывающихся в достаточно однородных условиях, например в дошкольном детском доме. Наши экспериментальные исследования проводились в детском доме для слепых дошкольников г. Уфы.

При рассмотрении данных офтальмологического обследования дошкольников детского дома, любезно предоставленных врачом, мы обратили внимание на то, что туда принимались как абсолютно слепые дети, так и дети с остаточным зрением. Половина детей не имеет форменного зрения, остальные дети имеют в различной степени сохранившееся зрение — от счета пальцев у лица до 0,08.

Опираясь на данные М. И. Земцовой (1964), касающиеся дифференциации учащихся школ слепых под углом зрения способов восприятия, мы можем констатировать, что половина детей познает окружающее, главным образом, с помощью осязания и слуха, а вторая половина при этом активно использует зрение. При анализе познавательной деятельности слепых детей дошкольного возраста необходимо выделить два очень разных по своему характеру способа восприятия окружающих предметов: а) осязательный; б) зрительно-осязательный.

Основной контингент воспитанников дошкольного детского дома составляют дети с врожденной слепотой.

Знание заболеваний, обусловивших слепоту, а также состояния зрения дошкольников позволяет воспитателям ориентироваться в контингенте детей и выбрать правильные методы работы с ними.

Практика работы школ слепых с детьми, поступающими в первые классы, и психолого-педагогическое исследование этих детей, проведенное М. И. Земцовой и Л. И. Солнцевой (1964—1965), показали, что первоклассники испытывают некоторые трудности при овладении школьной программой и оказываются недостаточно подготовленными к обучению в школе. Это связано отчасти и с тем, что познание, основанное на осязательно-слуховом способе восприятия или на использовании неполноценно развитого зрительного восприятия, имеет свои характерные особенности.

Затруднения при овладении программой I класса обуславливаются также ограниченным запасом представлений слепых детей и недостатками развития способов познания внешнего мира; слепые дети в недостаточной мере владеют приемами и способами осязательного восприятия, не могут создать четких образов окружающих их предметов на основе использования впечатлений, поручаемых при посредстве сохранных анализаторов. У слепых детей наблюдается также малая подвижность, скованность движений, что в значительной мере ограничивает их возможности в отношении познания окружающего мира.

Все это потребовало экспериментального исследования особенностей познавательной деятельности слепых детей дошкольного возраста, прослеживания путей формирования образов восприятия и представления, определения характера умственного развития слепых детей, их речевого развития. Вместе с тем оно потребовало определения путей преодоления недостатков развития, связанных с глубокими поражениями зрительного анализатора.

ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПРИЯТИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ.

ОСЯЗАТЕЛЬНЫЕ ВОСПРИЯТИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

При восприятии предметного мира слепые дети дошкольного возраста используют сохранные анализаторы, компенсируя с их помощью недостаток информации, обусловленный отсутствием или значительным понижением зрения. К таким анализаторам, в частности, относятся слуховой, двигательный и отчасти (остаточное зрение) зрительный.

Все сохранные анализаторы развиваются у слепых детей своеобразно, в зависимости от нагрузки, которую они несут в практической деятельности слепого.

Огромную, решающую роль в познании окружающих предметов играет осязание. По выражению И. М. Сеченова, рука заменяет слепому зрение, она дает знания и представления о предметах, за исключением цвета и видения вдаль.

Рука становится органом, который очень широко используется в ходе обучения.

Для выяснения характера осязательного восприятия; нами было проведено экспериментальное исследование. Детям предлагалось осязательное узнавание предметов обихода, а также объемных изображений этих же предметов.

Детям предъявлялись натуральные предметы и соответствующие игрушки: посуда, мебель, чучела животных. Время, необходимое для их узнавания, не ограничивалось.

Предъявлявшиеся нами натуральные предметы обихода узнавались детьми мгновенно по одному-двум признакам, без развернутого процесса обследования. Так, например, настоящий стул для взрослых узнается при прикосновении к сиденью, (дети делают характерные движения двумя руками, как бы хватают за сиденье и придвигают стул к себе).

При предъявлении детям таких же игрушек обнаружился низкий уровень узнавания в них соответствующего предмета. Процесс их осязательного обследования происходил развернуто, что позволяло нам лучше проследить за формированием образа. Поэтому в дальнейшем мы будем обращаться в основном к анализу узнавания игрушек, привлекая в случаях необходимости материал восприятия натуральных объектов.

Слепые дети младшей группы смогли узнать только 27,7% из всех предъявленных им объектов, дети старшей группы — 74,8%. Это показывает, что узнавание предметов значительно улучшается под влиянием обучения, но все же оно несовершенно, поскольку 25,2% детей старшей группы либо неправильно узнают предъявляющиеся им предметы, либо отказываются их называть.

Анализируя характер узнавания предметов детьми младшей группы на основе осязания, мы видим, что предметы, которые узнавались с наименьшим количеством ошибок, а в отдельных случаях без ошибок (ложка, чашка, зайчик, стол, чайник, машина), отличаются относительной простотой формы.

Так, например, узнавание ложки не вызвало никаких затруднений ни у кого из воспитанников; чайник, заяц, машина также узнавались большинством детей, хотя они и имеют более сложную форму. Значит, дело не в простоте или сложности формы, а в том, что у этих предметов имеются какие-то характерные признаки, которые позволяют ребенку лишь по ним легко узнать предмет. В связи с этим узнавание известных детям предметов не является критерием наличия у слепого ребенка дифференцированного образа этого предмета. Слепой ребенок может знать название характерных признаков предмета, однако не иметь образа. Об этом свидетельствуют трудности узнавания игрушечных стульев, кроватей и т. д. Игрушки, предъявлявшиеся для узнавания, отличались от настоящих предметов только по величине. Предметы натуральной величины детям были знакомы. Они легко узнают детские стулья, на которых сидят в игровой комнате, стулья и столы для взрослых. Такое же мгновенное узнавание было у детей при предъявлении им резинового зайчика, (ребенок брал его в руку, нажимал пальцами на него и говорил: «Зайчик»), поскольку эта игрушка была им знакома. Характер узнавания натуральных предметов и игрушечного зайчика отличался от особенностей узнавания всех остальных предъявлявшихся игрушек. В первом случае имело место опознание знакомого предмета, тогда как игрушки выступали для ребенка как незнакомые.

Узнавание натуральных объектов отличается от узнавания тех же объектов, предъявляемых в форме игрушки, с которой они ранее не встречались. Эти виды узнавания представляют собой различные психологические действия: опознания и перцептивные.

Действие опознания строилось на выделении признака данной конкретной игрушки и могло сопровождаться полным отсутствием представления формы игрушки, отсутствием целостного образа предмета. Об этом говорит невозможность выделить и показать у игрушечного зайчика, которого

дети опознали как зайца, уши, ноги, хвост и т. д.

Для характеристики осязательного восприятия слепых детей интересно обратиться к трудностям и ошибкам узнавания и к тем предметам, которые дети отказались узнавать.

Среди неузнанных игрушек оказалась группа предметов, которыми дети пользуются в повседневной жизни. Однако узнать их в уменьшенном виде—в игрушке — они не могли. Так, например, ни один слепой ребенок младшего дошкольного возраста не мог узнать маленький игрушечный стул.

Это говорит о чрезвычайной трудности формирования образа сложного предмета без помощи зрения, а также о трудностях переноса. Причиной затруднений является отсутствие обобщенного и дифференцированного образа. Перенос осуществлялся сравнительно легко в том случае, когда детям предъявлялись игрушки, изображающие относительно простые и знакомые им предметы. Когда речь идет о предметах более сложной формы, мы не обнаруживаем переноса. Приведем конкретные примеры. Для обследования мы даем Толе игрушечный стул. Он вертит стул в руке, пытается его обследовать, ставит на стол, гладит сиденье, берет за ножку, потом за спинку, кладет боком на стол. Толя потрогал все основные части стула, но узнать не мог. Он выжидательно смотрит на экспериментатора и повторяет: «Это ..., это ..., это ...» Затем для обследования ему дается натуральный стул для взрослого. Толя берет стул двумя руками за сиденье и тут же его называет. Точно так же легко Толя узнает маленький натуральный детский стул. Далее дается игрушечный стул несколько большего размера (из игровой комнаты) — узнавание стула тоже мгновенное. Возвращаемся к тест - объекту. Ребенок его не узнает. Экспериментатор вместе с ребенком обследует натуральный стул для взрослых: находит основные части и называет их. После этого обследует натуральный детский стул. Затем ему снова дается стул-игрушка. Ребенок не может его узнать, и лишь после того, как экспериментатор просит найти ножки, сиденье и спинку, он их находит, и стул узнается.

Все это показывает, с какой трудностью формируется представление о форме стула и как слово облегчает формирование образа. Однако и в данном случае еще нельзя быть уверенным в том, что сформировался обобщенный и дифференцированный образ. Для проверки этого мы предлагаем ребенку ощупывать полумягкий игрушечный стул несколько другой формы. Ребенок стул не узнал. В данном случае слово стул обобщает только те конкретные предметы, которые обследовались экспериментатором и ребенком и были названы стульями.

Для иллюстрации этого мы приведем данные из протокола исследования испытуемой Люды. Девочке был дан для обследования игрушечный стул из кухонного гарнитура. Она не узнала в этой игрушке стул. После этого с помощью экспериментатора Люда обследовала его и назвала при этом основные части. Затем ей было предложено выбрать все стулья из набора мебели (2 игрушечных стула из кухонного гарнитура, 2 полумягких стула из столового гарнитура и 1 стол). Девочка выбрала только те, которые обследовала вместе с экспериментатором.

Таким образом, появление образа — это появление первого сенсорного обобщения наиболее характерных для данного предмета признаков.

Это сенсорное, обобщение обозначается посредством слова, которое в данный момент может нести ограниченные возможности обобщения. Однако оно уже способствует формированию более обобщенного образа.

Все это говорит о том, что осязательное узнавание слепыми детьми младшего дошкольного возраста предъявляемых им предметов строится, с одной стороны, на весьма глобальном, малодифференцированном восприятии, с другой — на очень конкретных, единичных образах.

Неумение слепых детей узнавать обычные предметы, которыми они пользуются и обиходе, когда они предъявляются в уменьшенном виде — в форме игрушки, говорит, по-видимому, о трудности и сложности формирования константности восприятия, что связано замедленностью формирования анализирующего восприятия.

Когда речь идет об осязательном восприятии и узнавании предметов детьми средней группы, мы видим значительное увеличение правильно узнаваемых предметов-игрушек простой формы, более сложные формы, такие, как кошка, лиса, собака, кровать, они отказываются узнавать. Узнавание предметов идет так же, как и в младшей группе. Например, игрушечный стул то узнается, то не узнается. У ребенка нет уверенности в правильности своих восприятий, нет и четкого дифференцированного образа, который находится еще в стадии становления. Экспериментатор дает Рите М. для узнавания игрушечный кухонный стул. Она узнает его и радостно отвечает; «Стул!» «Как ты узнала, Рита?» — спрашивает экспериментатор. «У стула есть спинка, сиденье и 4 ножки»,— говорит девочка.

На первый взгляд кажется, что здесь имеет место четкое дифференцированное восприятие с анализом и синтезом выделенных качеств. Однако это далеко не так. Когда экспериментатор

предлагает игрушечный стул другой формы, Рита не узнает в нем стула. Значит, у ребенка имеется образ конкретного предмета, но он еще отличается недостаточной обобщенностью (имеется лишь первоначальное обобщение). В данном случае ребенок не узнал стул потому, что какая-то второстепенная деталь вызвала у него сомнения. Это была мягкая обивка сиденья. Поэтому-то четкое словесное выделение основных и характерных признаков стула оказалось недейственным в данном случае. Формирование обобщенных образов требует предъявления ребенку большого количества предметов с вариацией второстепенных признаков, чтобы ребенок мог выделить существенное и создать обобщенный образ предмета. Весь дальнейший ход эксперимента показывает и подтверждает правильность такого пути формирования образов. Экспериментатор просит выбрать стулья из предложенного набора мебели. Девочка выбирает только стулья без обивки и только из кухонного гарнитура. Это говорит о том, что у нее имеется образ предмета, однако он еще очень несовершенный, включает в себя много несущественных признаков.

Если задать несколько вопросов в форме альтернативы, то мы видим, какие образы у нее сформировались, а какие нет. Показывая на стул с обивкой, экспериментатор спрашивает:

— Это чашка?

— Нет! (Смеется.)

— Может быть, это корова?

— Да!

Девочка с радостью соглашается и тут же начинает обследовать стул и приговаривать: «Это голова (показывает на спинку). Это ноги (показывает на ножки). А это туловище (показывает на сиденье)». Не имея четкого образа того, с чем сравнивать, ребенок пытается найти те части, о которых он знает в словесном плане. Однако все перечисленные им признаки являются родовыми, но ни в коем случае не конкретными видовыми признаками. Очень важно при практическом формировании обобщенных образов предлагать детям не только различные варианты одних и тех же предметов, но и предметы других классов, позволяющие детям дифференцировать их от сходных предметов.

Ошибки, имеющие место при осязательном узнавании, могут дать возможность увидеть характер обобщенности образов восприятия.

Среди ошибок можно выделить несколько групп: Первая группа ошибок — дети выделяют и называют один признак предмета, будучи не в состоянии проанализировать предмет во всем многообразии его признаков. Дети выделяют: а) функциональные признаки, б) части предметов, в) фактуру,

Вторая группа ошибок — дети осуществляют общее неспецифическое узнавание предмета, т. е. относят его к какой-либо более общей категории (категории рода, без указания категории вида),

Третья группа ошибок — ошибки уподобления или ошибочное специфическое узнавание.

Четвертая группа ошибок — все другие одиночные ошибки.

Нужно отметить, что вторая и третья группы ошибок узнавания имеют общее. В том и другом случае дети произвольно (вторая группа) или непроизвольно (третья группа) относят предметы к общей категории рода. Дети, которые делали ошибки, относящиеся ко второй группе, не знали признаков предъявляемого им предмета, отказывались его назвать, ограничивались указанием на род или класс. Дети, которые делали ошибки в третьей группы, легче и свободнее оперируют (без достаточного анализа) той информацией, которую они имеют от предмета и легко, хотя и неправильно, называют вид предъявляемых им предметов.

Наиболее характерными ошибками, свойственными, слепым детям дошкольного возраста, являются ошибки; уподобления. В младшей группе их было 27,7%, в средней — 22,4%, а в старшей-11,2%. Эти ошибки являются преобладающими у всех возрастных групп.

Ошибки выделения только одного признака показывают явную тенденцию к падению:

- если в младшей группе их было 14,9%, то в старшей их осталось всего лишь 3,6% .

Эти ошибки свидетельствуют о том, что для слепых детей дошкольного возраста характерно осязательное восприятие без достаточного сенсорного анализа индивидуальных видовых признаков предъявляемых предметов.

Следует отметить трудности формирования обобщенных образов предметов при осязательном восприятии, что в значительной мере связано с трудностью формирования обобщающей функции речи у слепых детей дошкольного возраста.

Речь, как показали многочисленные исследования, является мощным средством компенсации. Использование речи при формировании предметных представлений особенно велико в начале

развития, когда слово должно оказать помощь в выделении существенного, в обобщении образов восприятия. Однако даже правильное употребление ребенком слов еще не означает, что у него имеются обобщенные знания о предмете, обозначенном словом. Если, например, ребенок при узнавании называет предмет и описывает его, то это не значит, что он четко его представляет. Это касается как знакомых, так и незнакомых предметов. Например, опознание резинового зайчика (знакомого детям) строилось на выделении признака фактуры: дети брали в руку зайчика, нажимали на него большим пальцем, как бы вдавливая внутрь, и говорили: «Заяц». Не имея образа предмета, не представляя его формы, они правильно употребляют и понимают слово *заяц*, относя это слово именно к тому предмету, который оно обозначает. Однако это не значит, что ребенок узнает другого зайца, которого он никогда не держал в руках. В условиях детского дома, когда в наборе игрушек группы имеется только один вид зайчиков (в данном случае несколько одинаковых резиновых зайцев), дети довольствуются неполным представлением о зайце, выделяют его среди других лишь по одному признаку — фактуре.

Если воспитатель просит ребенка убрать зайчика, подсчитать количество зайчиков и т. д., то ребенок может справиться с таким заданием, даже не имея четкого образа предмета. Наличие у ребенка словесных знаний о предмете еще не доказывает, что у него есть образ предмета. Дети, например, легко называют части тела зайчика («У зайчика есть уши, хвост, голова, лапки»), но показать их не могут. Оля Б. говорит: «Это зайчик, лапки маленькие, еще нош, ушки еще большие, хвостик». Однако, имея словесное знание об основных частях тела, Оля не может их показать. Разыскивая хвост, она показывает на нос и ждет дальнейших указаний со стороны экспериментатора. Зная словесно, что у зайчика длинные уши, девочка не может их найти и покатить. Однако эти словесные знания можно использовать для создания более полного образа предмета. Так, анализируя словесные знания ребенка, экспериментатор подводит его к самостоятельному решению задачи и учит использовать словесное знание для формирования представления.

— Где у тебя уши?

Показывает.

— Где они выросли?

— На головке.

— Какие у зайчика уши?

— Длинные.

— Что есть еще на головке?

— Волосики, нос, глаза.

— А у зайчика?

— Нос, глаза.

После этого девочке дается зайчик. Зная словесно, что у зайца длинные уши, она отыскивает их по признаку длины. Далее находит голову, так как знает, что уши находятся на голове, после этого находит нос, который теперь уже не назовет хвостом.

Сначала обследование зайца идет очень хаотично: девочка хватается то за одну, то за другую часть зайца. Чтобы девочка узнала требуемое, надо было направить ее руки на планомерное и последовательное обследование.

Таким образом, ограниченность сенсорного опыта и сложность формирования обобщенных образов на основе осязания ставят задачу формирования образов представлений на основе использования словесных знаний о предмете. При этом следует привлекать большое количество предметов одного и того же рода с вариациями видовых признаков. Развитие восприятий и представлений на основе осязания позволяет ускорить развитие дифференцированного, анализирующего осязательного восприятия.

Роль речи в восприятии и ее компенсаторные возможности обнаружились в экспериментах, связанных с выбором предметов по слову и образцу.

В первом случае детям предлагалось по данному экспериментатором образцу выбрать из своих игрушек (матрешек и огурцов), одинаковые по величине, во втором случае надо было осуществить выбор по словесной инструкции.

Таблица показывает, что слепые дошкольники лучше и правильнее решают предложенные задачи по словесной инструкции.

Роль речи как средства преодоления трудностей при оценке величины ярко проявилась при качественном анализе данных эксперимента.

Охарактеризуем прежде всего деятельность ребенка, при выборе им различных величин по образцу.

В этом случае задача состояла в нахождении и самостоятельном определении одного признака — величины, так как по всем остальным признакам они были равны (форма, фактура и цвет).

Эксперименты показали, что самостоятельное выделение даже одного признака различия представляет для слепого очень трудную задачу. Особенно это касается детей младшего дошкольного возраста. Из всех случаев предъявления детьми предметов по образцу правильные ответы были даны детьми младшей группы только в 29,1% случаев, детьми средней группы — в 38,8% случаев, детьми старшей группы — в 63,3%. Выбор на основе осязания по образцу дает довольно низкие результаты, очень близкие к результатам осязательного узнавания игрушек (29,1 и 27,7%). То же имеет место в средней и в старшей группах.

Какие ошибки имеют место при осязательном восприятии величины предметов?

Примером того, как протекает процесс выбора по образцу в младшей группе, может служить работа Люды Г. (острота зрения 0).

Первоначально девочка в ответ на предъявление образца дает экспериментатору совершенно без анализа любую попадающуюся ей под руку матрешку. При выборе огурцов она все время давала один и тот же лежавший к ней ближе огурец. В данном случае ощупывание игрушек было только в самом начале эксперимента. В дальнейшем ощупывались только те предметы, которые предъявлялись экспериментатором. Свои игрушки она не обследовала или обследовала очень поверхностно. При обследовании она выделяла только признаки сходства и не выделяла признака различия — величину. Не умея самостоятельно на основе осязания выделить признак различия, Люда видоизменяла инструкцию — облекала ее в такую форму, при которой она могла ее выполнить.

По словесной инструкции Люда действует достаточно: уверенно, внимательно обследует и матрешек, и огурцы. Представления о величине у нее имеются, но без инструкции она не может выделить нужные признаки.

При выборе по образцу у детей имело место также самостоятельное ограничение количества объектов для выбора. Не справляясь с выбором из трех объектов, ребенок по существу производит выбор из двух объектов не считаясь с наличием третьего. Примером этого служит работа Паши Б. (острота зрения 0).

После первого предъявления и ощупывания маленькой матрешки Паша берет две рядом стоящие справа от него (большую и среднюю) матрешки и выбирает из них матрешку средней величины. Поскольку выбор производился из средней и большой, средняя, безусловно, была ближе по величине к тест - объекту, чем большая. При предъявлении экспериментатором средней матрешки мальчик ограничил свой выбор большой и маленькой матрешками и, естественно, выбрал большую. Сначала он схватился за маленькую и тут же отбросил ее, схватился за большую матрешку и дал ее экспериментатору. При предъявлении мальчику большой матрешки Паша ограничил свой выбор маленькой и средней. Паша выбрал большую, т. е. среднюю.

При работе по словесной инструкции признак величины называется экспериментатором в инструкции: «Дай большую матрешку», «Дай среднюю матрешку», «Дай маленькую матрешку». Казалось бы, что в этом случае трудности, которые имели место при работе по образцу, должны были бы сняться. Это и подтвердилось. Результаты работы по словесной инструкции значительно лучше. Однако в младшей группе мы столкнулись с целым рядом детей, у которых имело место расхождение между формальным и практическим владением словом.

Затруднения, как правило, были связаны со словом *средняя*. Не имея за этим словом конкретного представления (так как оно предполагает сравнение трех объектов, а дети еще этим не владеют), дети выполняют задание на имеющемся у них уровне сенсорного сравнения. Примером таких ошибок может служить работа Риты А. (острота зрения 0) и Оли Б. (острота зрения 01). Выбор по словесной инструкции показал, что Оля Б. может различать только большое и маленькое. Введение в задание третьего звена (средняя) путало ее действия. Оля неправильно оценивала не только среднюю матрешку, но и путалась в определении большой и маленькой. Это зависело от того, что предъявлялось первым. Если требовалось показать большую матрешку, ответ был правильным; если предъявлялась маленькая матрешка, то ее ответ был то правильным, то неправильным: она предъявляла то среднюю, то маленькую матрешку, так как они были меньше той, которая предъявлялась первой. Таким образом, анализ и этого материала еще раз подтверждает необходимость вести с детьми работу, раскрывающую содержание слова.

Работа, имеющая в виду одновременное развитие восприятия и речи, дает возможность слепому использовать речь в качестве средства компенсации. Этот факт с большей очевидностью проявляется при конструировании детьми простейших построек из шарика и бруска по образцу и по словесной инструкции.

В первой серии экспериментов дети должны были подстроить простейшую конструкцию по образцу, данному экспериментатором (шарик на кирпичике; шарик справа и слева от кирпичика; шарик под

кирпичиком; шарик перед кирпичиком; шарик за кирпичиком). Во второй серии экспериментов ребенку предлагалось выполнить те же конструкции, по словесной инструкции. Таблица показывает различие в решении пространственных задач слепыми детьми по образцу и по слову.

Таблица 4

Правильное построение конструкций по образцу и слову (в %)

Группы детей	Характер построения	
	по образцу	по словесной инструкции
Младшая группа	22,2	55,0
Средняя »	61,2	61,2 70,6
Старшая »	66,6	

Анализируя таблицу, мы видим, какие огромные трудности представляет для абсолютно слепых детей воспроизведение простейшего образца постройки из двух знакомых, но различно расположенных по отношению друг к другу предметов.

Ребенок во многих случаях оказывается беспомощным перед поставленной задачей и отказывается ее выполнять. Этот отказ не выражается в прямой словесной форме. Ребенок берет в руки предметы, держит их на весу, не опуская на стол. У него есть большая готовность выполнить задание, но, как это сделать, он не знает. Он понимает требование, понимает задачу, повторяет ее (положить так же, как было), но не выполняет ее, так как не уверен в правильности своих действий. Значит, у ребенка еще не создано единого образа постройки, он не схватывает взаимное расположение предметов, которых должна быть создана простейшая конструкция. Зная, что их нужно как-то положить, ребенок отказывается расположить их неправильно. Нужно сказать, что такая тенденция проявляется особенно четко в средней и старшей группах. Дети более осознанно оценивают свои действия. Дети же младшей группы производят много построений без критического к ним отношения. Для них наиболее характерно неумение передать в постройке пространственное расположение и взаимоотношение предметов. Как и при ошибках восприятия величины, они изменяют данную им инструкцию: выделяют только действие — положить или построить что-то из предметов. Тогда деятельность ребенка строится следующим образом: он ощупывает образец, определяет, что в нем имеются два предмета, а затем произвольно складывает свои.

Предметы укладываются на стол в совершенно случайном порядке. Таким образом, характер понимания инструкции определял и особенности обследования образца. Ребенок поднимал со стола шарик и кирпичик и опять клал на стол. Иногда он правильно воспринимал положение основного кирпича, а отношение к другому не улавливал. Например, при предъявлении образца — шарик под кирпичиком — положение кирпичика неустойчивое. Это положение неустойчивости и воспринималось ребенком. При построении он ставил правильно кирпичик, а шарик пристраивал на уголок, поддерживая его рукой, т. е. создавал ситуацию неустойчивости.

Иногда ребенок, правильно воспринимая отношение предметами, сосредоточивал все свое внимание на нем. Тогда взаимоотношение предметов воспроизводилось совершенно правильно, но на их положение внимания не обращалось. Так, например, Рита А. (острота зрения 0) ставила кирпичик на ребро, а его расположение по отношению к шарiku было правильным (в образце кирпичик укладывался на большую плоскую поверхность).

Значительное место занимают ошибки, обусловленные тем, что ребенок неуверенно владеет пространственными отношениями. Это имеет место у всех детей. Они не умеют дифференцировать отношения: право, лево, за, перед.

У детей младшей группы имеют место ошибки, которые говорят о том, что ребенок работает по инструкции, выделяет правильно при каждом построении какой-нибудь один признак (и каждый раз различный). Например, при первом предъявлении образца Таня П. (острота зрения 0) ставит кирпичик па ребро и сверху кладет шарик. Во втором случае правильно ставит кирпичик, но неправильно располагает шарик и т. д. Таким образом, анализ построений по образцу позволяет увидеть, что у слепого ребенка на первый план выступают отношения между двумя обследуемыми предметами, остальное пространство как бы выключается и не существует для ребенка. Восприятие пространства обедняется. Иногда ребенок пробует определить необходимые отношения между

предметами, действуя только одним предметом. В других случаях он пытается установить такое отношение, оперируя обоими предметами.

Выделять пространственные отношения ребенок начинает только в дошкольном возрасте, что происходит в связи с овладением им словесными обозначениями пространственных отношений.

Роль речи в восприятии пространственных отношений особенно велика.

Л. Л. Люблинская в статье «Роль речи в развитии зрительного восприятия у детей» показала, что правильное воспроизведение пространственных отношений имеет место только в том случае, если ребенок употребляет в речи, сопровождающей действие, слова, точно отражающие отношения (*между, сзади* и т. д.); в случае, если ребенок употребляет общие, и дифференцированные словесные обозначения отношений (*там, тут*), он, как правило, не может выполнить предложенную задачу.

Так словесная инструкция совершенно правильно, точно обозначает пространственные отношения между предметами, значительно облегчает процесс конструирования. Слепые дети младшего дошкольного возраста делают правильные построения в 55,6% случаев, дети среднего возраста — в 61,2%, а старшего — в 76,6%.

Таким образом, построения, сделанные слепыми детьми по образцу и по словесной инструкции, значительно отличаются по своей результативности. Регулирующая роль речи в деятельности слепых детей дошкольного возраста при решении задач пространственной ориентировки огромна. Абсолютно слепые дети младшего дошкольного возраста, работая по образцу, дали лишь 22,2% правильных решений; пользуясь словесной инструкцией, они сумели правильно построить конструкцию в 55,6% случаев.

Исключительно интересен тот факт, что при построении по словесной инструкции дети не всегда правильно располагали предметы относительно плоскости. Ошибки возникали вследствие незнания или нетвердого знания: противоположных пар отношений, т. е. они были внутри категорий этих отношений. Так дети путают «право» и «лево», «перед», «за», но не путают «внизу», «наверху». Вторая категория ошибок связана со смешением различных пар отношений. Так, например, они смешивают «справа» и «за», «справа» и «под» и т. д. Эти ошибки свидетельствуют о неустановившихся пространственных представлениях.

Как показывают проведенные исследования, точность осязательного восприятия и узнавания детьми предъявляемых им объектов зависит от способов их обследования, от умения осязать, выделять и обобщать воспринимаемые качества. Поэтому нам было интересно проследить, какие же способы осязательного обследования применяют слепые дети дошкольного возраста.

Для зрячих детей младшего дошкольного возраста, как показали исследования

3. М. Богославской (1961), характерно неразрывное единство действия и познания; познавательное действие, как таковое, дифференцируется у ребенка несколько позже.

3. М. Богославская выделяет три уровня в способах ознакомления с предметами.

Первый уровень характеризуется хаотичностью и непродолжительностью обследования предметов. На этом уровне наблюдается:

- а) неуловимость перехода от обследования предмета к его использованию;
- б) слитность обследовательских и исполнительских движений и действий. (Нет согласования в работе глаз и рук, превалирование гаптического восприятия при обследовании предметов.)

Второй уровень характеризуется повышением познавательной активности, появлением попыток ознакомиться с предметом, большей продолжительностью этих попыток. На этом уровне начинается преодоление разобщенности в деятельности глаза и руки. Дети пытаются обвести руками часть предмета. Однако все идет под знаком перевеса осязания над зрением.

Третий уровень характеризуется появлением тенденции к более планомерному всестороннему обследованию. Движения рук и взора становятся разнообразнее и приобретают характер рациональных приемов выделения признаков. Ведущей все таки остается осязательно-двигательная ориентировка, согласующаяся со зрительной. Исследования, проведенные на детях дошкольного возраста Л. А. Венгером (1965) и 3. М. Богославской (1961), показали, что познавательное действие формируется в процессе совершенствования способов и приемов познания.

Анализируя познавательную активность слепых детей младшего дошкольного возраста, нужно отметить, что способы обследования предъявляемых предметов детьми младшей группы очень примитивны. Дети, имеющие остаточное зрение, хватали предмет, подносили к глазам, качали им из стороны в сторону, стучали. При этом делала это в основном одной рукой. Иногда переключивали предмет из одной руки в другую. Абсолютно слепые дети хватали предмет, держали его, сжимали и разжимали его, старались его понюхать, взять в рот.

У слепых детей младшей группы еще не сформировались собственно перцептивные действия, не сформировались и целенаправленные осязательные движения руки. Они не отдифференцировались от манипулятивных исполнительных действий. У детей еще не сформировались поисковые ощупывающие движения. Поэтому так мал процент узнавания предметов. Однако уже некоторые дети младшей группы в состоянии производить неполное обведение поверхности предмета, назвать отдельные части.

В связи с этим на первый план выдвигается проблема овладения приемами осязательного и зрительного обследования предметов, что является необходимой предпосылкой для получения слепыми детьми обобщенного образа предмета.

Значительных сдвигов в характере и способах тактильного восприятия у детей средней группы не замечается. Так же как и у детей младшей дошкольной группы у них, хотя и изредка, наблюдается какая-то система обследования предмета, последовательность ощупываю его частей. Однако замечается большая активность ощупывания, более длительное сосредоточение на объект обследования. Многие дети поверхностно, быстро пробегают по предмету сверху, не задерживаясь на чем-то дельном. Лишь отдельные дети, четко и целенаправленно обследуют предмет: возвращаются к ранее ощупанному обследуют обеими руками.

Увеличение количества правильно узнаваемых игрушек абсолютно слепыми детьми старшего дошкольного возраста, с нашей точки зрения, связано с тем, что дети начали овладевать последовательным и целенаправленным осязательным обследованием предметов. Это проявляется в появлении характерных приемов узнавания с помощью осязания. Например, при сравнении игрушек по величине ребенок начинает сравнивать их ладошкой;

для определения твердости предмета ребенок пользуется характерным нажатием на предмет первой фалангой большого пальца;

при определении фактуры использует не только осязание, но и слух (стучит по предмету);

при обследовании объемных предметов округлой формы он производит охватывающие, обволакивающие движения двумя руками;

при обследовании фигур с углами и плоскостями он ощупывает предмет по ребрам и контурам предмета.

Однако они еще только зарождаются и наблюдаются только у отдельных детей. Когда для обследования ребенку предлагаются такие сложные предметы, как игрушки-животные, указанная планомерность обследования нарушается, и ребенок не справляется с решением поставленной перед ним задачи.

Таким образом, анализ способов осязательного обследования и результатов правильного узнавания объектов говорит о том, что дети начинают лучше узнавать предложенные для осязательного обследования предметы по мере развития их познавательной активности, по мере развития способов обследования.

К ХАРАКТЕРИСТИКЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛЕПОГО ДОШКОЛЬНИКА

В компенсации недостатков развития слепого дошкольника огромное значение имеет использование ребенком звуковых признаков предметов. Ориентировка слепого на звуки становится более точной и определенной по мере овладения им сигнальным характером этих звуков, т. е. по мере того, как они начинают определенным образом связываться с предметами и их действиями. А. И. Мещеряков показал при исследовании слепоглухонемых, что признаки предмета начинают ими выделяться в том случае, если служат сигналом какого-либо предмета или действия с ним.

Развитие у слепого ориентировки на звуки проходит несколько этапов. С целью выяснения стадий развития такой ориентировки нами был проведен эксперимент.

Детям дошкольного возраста демонстрировались следующие действия, сопровождавшиеся характерными для них звуками. Экспериментатор перелистывал страницы книги, разрезал ножницами бумагу, помешивал ложкой в стакане с чаем, наливал из чайника воду в чашку, заводил часы, писал грифелем на приборе Брайля и предлагал узнавать, какие действия он производит. Анализ ответов показывает, что дети младшего дошкольного возраста дают правильные ответы в 56,2% случаев: при этом речь детей достаточно выразительна. Для характеристики действий дети употребляют многообразные глаголы: *стучите, звените, чихаете, шуришите, заводите, булькаете* и т. п. Все эти характеристики имеют прямое отношение к звуку, появляющемуся в результате действия с предметами.

Дети младшей группы вместо характеристики звуков называют предметы действия и орудия. Это имело место в 4,2% случаев при указании на орудие действия и в 12,5% случаев при указании на предмет действия (например, *бумага, ножницы, вода* и т. д.).

Такого рода обобщения делаются и детьми средней группы (1,9% по отношению к орудиям действий и 3,6% — к предметам действия).

В старшей группе такого генерализованного обобщения, отнесения звука не к самому действию, а к предмету или к орудию действия, не наблюдалось.

Из таблицы видно, что название характера звучаний остается доминирующим и в средней группе (63%). В старшей группе такая характеристика имела место в 35,1% случаев.

Наибольший интерес представляют характеристики самого действия с предметами. В таких случаях ребенок на соответствующие вопросы экспериментатора отвечает следующим образом: *«Книгу листаете. Книгу читаете. Воду наливаете. Ложкой в стакане мешаете. По-слепому пишет»* и т. д. Если таких высказываний в младшей группе было лишь 16,7%, то в средней их стало 27,7%, а в старшей — 59,4%.

Из них в 18,7% случаев (из 59,4%) дети дают обоснование своего суждения, например: *«А я знаю, это, когда Анна Ивановна вырезает зайчиков, так стучит. Я сам всегда громко «звучу» ложкой. Читаете книгу, страницы так перевертывают. Бумагу режете ножницами: они так хрупают.»*

Из этих высказываний видно, что дети не только воспринимают ситуацию в целом, но и выделяют тот признак, на котором строится и основывается процесс узнавания.

Таким образом, и в данном случае проявляется общая закономерность развития образов и способов восприятия. Если в младшем дошкольном возрасте дети в основном выделяют и характеризуют отдельные признаки и стремятся на этом строить обобщение, суждение о предмете, то в средней и старшей группах они переходят от глобального восприятия и узнавания к анализирующему восприятию, основанному на четком анализе воспринимаемого.

Это свидетельствует о том, что у слепых детей дошкольного возраста слуховое восприятие характеризуется более высоким уровнем, чем восприятие осязательное.

Среди ошибок выделяются ошибки неправильного истолкования функций предметов. Так, например, Виталик Б. в ответ на предложение узнать, что делается (предъявлялось резание бумаги ножницами), говорит: *«Вы ножницами бумагу задеваете»*.

Подобные высказывания свидетельствуют об ограниченности чувственного опыта детей, что выражается в том, что они соотносят звуки с определенными предметными действиями; при этом они неправильно определяют характер действия, что в свою очередь происходит за счет недостаточного операционного, практического опыта.

Все приведенные данные свидетельствуют также и о том, что сигнальные звуковые признаки предметов могут выступать для ребенка как более или менее обобщенные, как сигналы, не отнесенные к определенному действию с предметами, и как сигналы, относящиеся к определенному действию. Иначе говоря, мы можем

говорить по крайней мере о двух уровнях сигнальности. И в том и другом случае звуки являются сигналами деятельности: в первом случае — неопределенной, во втором — четкой и конкретной.

Этот эксперимент показывает, что довольно тонкая и точная дифференцировка звуковых качеств действия с предметами у слепых детей сформировалась уже в младшем дошкольном возрасте. Иначе говоря, довольно быстро был достигнут тот результат, к которому стремились Мария Монтессори и Фребель, создавая свои

сенсорные системы. Однако этой тонкой дифференцировки звуковых качеств совсем недостаточно для практического применения знаний в жизненной ситуации; необходимо их соотнесение с практической деятельностью, в результате которой они появились. Предметная отнесенность, являющаяся результатом более сложной психической деятельности, чем тренировка, обуславливает адекватную ориентировку слепого в ситуации.

Осуществляя процесс компенсации, нельзя останавливаться на уровне тренировки чувствительности вне практической деятельности ребенка.

Этот опыт показывает также, что отсутствие зрения различно сказывается на развитии осязания и слуха. При этом для развития осязания складываются менее

благоприятные условия, чем для развития слуха, так как потеря зрения для осязания — это потеря зрительного контроля, переход на самоконтроль, а при слуховом

восприятии контроль переводится на осязание, т.е. на сохранный анализатор. Анализируя эти данные, И. М. Соловьев (1957) говорит, что строящаяся теория компенсации должна сделать из этого обстоятельства тот вывод, что наибольшими возможностями обладает наименее страдающий анализатор, терпящий меньший ущерб в своем развитии из-за бездеятельности пораженного,

ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПРИЯТИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ, ОСНОВАННЫХ НА СОВМЕСТНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЗРЕНИЯ И ОСЯЗАНИЯ

Как уже отмечалось, многие из детей, воспитывающихся в детском доме для слепых дошкольников, обладают той или иной степенью остаточного зрения. По состоянию зрения дети разбиваются на две почти равные группы. Дети, относящиеся к первой группе, имеют остроту зрения 0. Они не могут пользоваться зрением при восприятии предметов. Дети, относящиеся ко второй группе, имеют остаточное зрение, позволяющее им воспринимать предметы зрительно.

Следовательно, первая группа детей может действовать, опираясь только на осязательно-слуховой способ восприятия, а вторая группа — также и на зрительный.

Исследования познавательной деятельности слепых детей младшего школьного возраста, проведенные М. И. Земцовой, показали, что совместное использование ущербного зрения и осязания дает значительно лучшие результаты при узнавании предъявляющихся детям объектов. Эти дети лучше справляются с усвоением учебного материала и обладают большими по объему знаниями и представлениями об окружающем.

В наших исследованиях группа детей, использовавшая при узнавании предметов зрение и осязание, показала большую точность узнавания предъявляемых предметов, а также значительные успехи в узнавании игрушек. В случаях когда речь идет о таких качествах предметов, как величина форма, дети, обладающие незначительными степенями остаточного зрения, способны их выделить.

У нормально видящего ребенка при формировании пространственных представлений превалируют зрительные образы, играющие главную роль в целостном объединении частей предмета. Они дают более полную информацию о взаимных зависимостях и расположении по отношению друг к другу отдельных предметов. Исследования А. Я. Колодной показали, что дифференциация пространственных отношений, выделение и осознание их при ориентировке в окружающем начинает развиваться у дошкольника с дифференцировки пространственных отношений собственного тела.

В наших экспериментах мы предлагали испытуемым сделать построение из двух простейших по форме предметов, знакомых детям по наборам строителей. Дети должны были построить различные комбинации по данному экспериментатором образцу или по словесной инструкции.

Были взяты деревянный брусок и деревянный шар. Испытуемый должен был обследовать построенное, затем из точно таких же фигур выполнить следующие постройки: шарик на кирпичике; шарик слева от кирпичика; шарик справа от кирпичика; шарик под кирпичиком; шарик перед кирпичиком; шарик за кирпичиком. Как показало исследование, значительно лучшие результаты отмечались у детей, пользующихся зрением и осязанием. Опираясь на зрение, дети всех возрастных групп могут правильно решить задачу выбора объектов по величине в 100% случаев, а при построении простейших построек в 63,3% — в младшей группе, в 75% — в средней, в 76,6% — в старшей, тогда как при построении по образцу с помощью осязания дети младшей группы правильно выполнили задание в 22,2% случаев, дети средней группы — в 61,2% случаев, а дети старшей группы — в 66,6% случаев.

Эти данные показывают преимущества детей с остаточным зрением при простейшей пространственной ориентировке. Однако отчетливо видна и другая тенденция — снижение этой разницы с возрастом. Если разница между правильными решениями на основе осязания и зрения в младшей группе составляет 41,1%, то в средней — 13,8%, а в старшей всего лишь 10%.

Таким образом, мы видим, что пространственная ориентировка на основе осязательного образа формируется значительно медленнее и сложнее, однако к старшему дошкольному возрасту становится почти такой, как и у детей, имеющих незначительное остаточное зрение.

Анализируя эти данные, мы видим, что количество правильных построений при опоре на осязание значительно возрастает к моменту перехода из младшей группы в среднюю и очень незначительно изменяется при переходе к старшей. В старшей группе результаты довольно низки: лишь 66,6% детей справляются с заданием.

Построение при опоре на зрение идет значительно быстрее, а главное, значительно точнее. Если слепые дети при построении и выборе предметов по заданной величии не пытались проводить сравнения в процессе своей работы, то дети с остаточным зрением постоянно обращались к образцу. Если дети, имеющие остаточное зрение не справлялись с заданием на выделение нужного предмета из трех, они применяли сравнение.

Сравнение по образцу происходило последовательно поэтапно, поочередно. Сравнивались две матрешки - образец и одна из имевшихся у детей. Так, например, девочка расчленяла деятельность на три части, соответствовавшие уровню ее восприятия. Правильность решения проверялась путем сопоставления образца с каждой из имеющихся у неё фигур. При словесной же инструкции самостоятельная проверка

исключалась. Первоначально взятый предмет сравнивался не с образцом, а с имевшимися у нее игрушками. Дети среднего дошкольного возраста, имеющие остаточное зрение, при выборе по образцу и по словесной инструкции начинают употреблять практические приемы сравнения. Так, например, Сережа С. просит подвинуть поближе к себе образец и с помощью ладошки сравнивает с образцом свои матрешки. При этом мальчик не использует зрение, однако рука является для него более прочной и надежной опорой.

Преимущества совместного использования зрения осязания ставят вопрос о важности развития и использования остаточного зрения при обучении слепых.

Развитие остаточного зрения осуществляется в овладения детьми способами зрительного восприятия, овладения движением своего взора, умением произвольно его направлять, удерживать на объекте и обводить взглядом по контуру. Эта способность появляется у детей с грубыми нарушениями зрения позже, чем у зрячих, и связана со становлением произвольного поведения слепого ребенка.

В наших исследованиях мы также хотели выяснить преимущества использования зрительных впечатлений при узнавании предъявляющихся объектов сравнительно с узнаванием, основанным на осязательном обследовании.

Обращаясь к психологии зрячего ребенка, мы видим, что формирование сенсорных действий основывается на развитии элементарных сенсорных реакций, например, таких, как фиксация взором объекта, слежение за движущимся объектом, слуховое сосредоточение, локализация звука в пространстве и т. д. У нормально видящего ребенка эти элементарные реакции развиваются в первом полугодии первого года жизни.

При патологическом изменении зрительного анализатора, сопровождающемся нарушением движения глаз, нистагмом, неумением управлять своим взором и т. д., развитие этих элементарных реакций задерживается. Таким образом, становление элементарных зрительных реакций, лежащих в основе акта восприятия, затягивается. Это является причиной того, что слепые дети 3—4 лет, имеющие остаточное зрение — счет пальцев у лица, при обследовании предъявляемых им объектов не пользовались зрением, а опирались только на осязание.

Имеющие такую же остроту зрения дети среднего и старшего дошкольного возраста с успехом использовали зрение при узнавании экспериментальных объектов. Материал, характеризующий группу детей, не пользующихся остаточным зрением, невелик. Такие дети в младшем дошкольном возрасте узнавали правильно лишь 1 %, всех предъявленных им предметов. В среднем дошкольном возрасте дети использовали остаточное зрение при узнавании игрушек и правильно выполняли задание в 74,3% случаев. Разница в количестве правильно узнаваемых предметов равна 46,2%. Различия же в количестве правильно узнаваемых предметов слепыми детьми младшего и среднего возраста равно всего 17,7%. Эта показывает, что дети овладели приемами использования зрения.

Развитие умения использовать остаточное зрение при восприятии предметов подтверждается также и снижением по мере перехода от одной возрастной группы к другой процента детей с неустановленной остротой зрения. Если в младшей группе было невозможно определить остроту зрения у 28,5% детей, то в средней таких детей стало 25%, а в старшей — только 10%.

Нарушенные зрительные функции слепых детей коими компенсируются по мере общего развития детей, по мере того, как дети овладевают умением управлять своим поведением, своими движениями.

В связи с этим остро встает вопрос о развитии у слепого ребенка остаточных зрительных функций. Это тем более важно, что обучение слепых дошкольников, имеющих остаточное зрение, умению зрительно обозревать предметы и знакомиться с ними протекает зачастую стихийно. Важность планомерного обучения зрительному восприятию показана в исследовании М. Б. Эйдиновой, касающемся развития движения глаз. Интенсивное развитие зрительного восприятия у детей в период школьного обучения отмечают также Т. Н. Головина (1962) и венгерский педагог Параскаи Шара, проводившие исследование слабовидящих детей.

Данные, полученные А. И. Каплан (1965), показывают возможности развития патологически измененной зрительной функции у практически слепых детей С. Г. Якобсон (1947) и З. М. Богуславская (1961) показали, что у зрячих детей дошкольного возраста имеется тенденция использовать при восприятии не только зрение, но и осязание. Исследования С. Г. Якобсон и З. М. Богославской позволили им высказать мысль о лучшем развитии у дошкольников осязания и о примате гаптики при познании предметного мира.

Исследования, проведенные А. Г. Рузской и В. П. Зинченко (1963), показали, что взаимоотношения глаза и руки у детей дошкольного возраста очень сложны.

Они показали, что сама рука в очень большой степени нуждается в том, чтобы учиться у глаза.

Работы И. М. Соловьева (1957, 1962), касающиеся взаимоотношения осязания и зрения у глухих и слышащих детей, показали, что между осязанием и зрением происходят тесные взаимоотношения, предполагающие не только влияние, но и взаимное содействие. Нарушение одного анализатора ведет к снижению деятельности всех

других, отношения между развивающимися анализаторами очень многосторонни и сложны.

М. И. Земцова (1957) в своей работе показала, что совместное действие зрительного и осязательного анализаторов у слепых детей обеспечивает наибольшую точность восприятия учебного материала. Наши данные, характеризующие особенности восприятия слепых детей дошкольного возраста, также показывают преимущества полисенсорного восприятия.

ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследование умственного развития слепых детей дошкольного возраста мы осуществляли на материале конструктивной деятельности по образцу. Выбор конструктивной деятельности обусловлен тем, что мыслительные процессы с самого начала развития ребенка связаны с ходом развития его предметных действий.

Детям было предложено сконструировать тележку по образцу. Было важно, чтобы ребенок принял задание и начал действовать с материалом. Для этого создавалась специальная игровая ситуация. Экспериментатор рассказывал: «Девочка Маша любила катить на тележке своего мишку, тележка у нее сломалась, девочка плачет, надо ей помочь сделать тележку».

Этот подготовительный этап, позволявший включить ребенка в эксперимент, давал также некоторые представления о возможности ребенка построить тележку по представлению, так как обычно первая попытка построения у ребенка была без обследования образца, хотя экспериментатор говорил: «Вот какая у Машеньки была тележка» — и ставил на стол образец.

Дети охотно откликнулись на ситуацию, говоря: «Пусть Машенька не плачет, я почию ей тележку, сделаю».

При решении задачи на конструирование тележки ребенок должен осуществлять несколько мыслительных задач, требующих выделения составных частей тележки (колеса, полуоси, доска), понимания принципа соединения полуоси и колеса, а также принципа крепления колеса к доске.

Решение этих задач требовало от детей не только наглядно-практических мыслительных действий, но и достаточно координированных движений рук, точности пространственных ориентировок.

Наш эксперимент имел несколько различных по сложности этапов:

I этап. Ребенок должен был построить тележку по представлению. Если он не справлялся с этим заданием самостоятельно, мы создавали в объективном и субъективном плане так называемую ситуацию разрыва. Ребенок должен был понять, что задача им не выполнена и что нужно искать пути ее осуществления. Если он не находил этого пути сам, он подсказывался ему экспериментатором.

II этап. Экспериментатор обращает внимание ребенка на образец, говоря: «Вот какую тележку надо построить, ощупай ее хорошенько и построй такую же»

После того как попытки построить тележку заканчивались неудачей, мы переходили к следующему этапу эксперимента.

III этап. Экспериментатор предлагал ребенку разобрать тележку. Ребенок разбирает образец и после этого собирал свою тележку.

Для детей младшего дошкольного возраста вводился еще **IV этап** — разбор тележки, сопровождаемый словесным анализом.

Дети проходили не все этапы эксперимента, так как многие из них после разбора образца выполняли задание правильно. Нам важно было проследить, кто из детей правильно решил все три задачи. Это позволяет указать возможные пути формирования конструктивной деятельности у слепых детей различных возрастов.

Эти четыре этапа построения тележки одновременно! являлись этапами обучения, подведения ребенка к правильному решению задачи.

Только после разборки образца 75% детей старшей группы и 60% детей средней группы могут справиться с конструированием тележки. Дети младшей группы справились лишь в 40% случаев.

После второго этапа (т. е. осмотра готового образца) правильно построили тележку 25% детей из старшей группы и 10% из младшей. Никто из детей младшей возрастной группы задачи не решил.

Никто из зрячих детей не начинал строить тележку по представлению, не ощупав предварительно предложенный образец. Все зрячие дети миновали этап построения по представлению, что, безусловно, связано с разнообразием и широтой их знаний о возможных вариантах построения тележки. Они понимали, что тележки бывают настолько разными, построены по столь разному принципу, что для решения поставленной задачи им нужно было знать, какую именно тележку они должны построить. Это

знание давалось с помощью образца. Поэтому обследование образца было первым самостоятельным действием зрячих детей.

Нужно сказать, что все дети старшего дошкольного возраста подготовительной к школе группы выполнили задание правильно; 80% детей выполнили задание сразу после обследования готового образца; им не потребовалось огромного подготовительного анализа образца, который имел место у слепых детей.

Уже при обследовании тележки зрячие дети детально ощупывали колеса, схватывая внутренние оси, улавливали принцип соединения колеса и доски. 20% зрячих детей старшего дошкольного возраста собрали тележку, лишь после предварительного разбора образца.

В средней группе 72% детей выполнили задание после обследования готового образца, 25% — после разбора образца, в младшей группе 54% детей правильно выполнили конструкцию на втором этапе, 36% детей — после! разбора образца.

Несмотря на то что зрячие дети никогда не конструируют, не используя зрение, результаты построения только на основе осязания оказались значительно лучшими, чем у слепых. Это говорит о том, что при построении тележки на основе осязательного обследования зрячие дети лучше справились с заданием, опираясь на зрительные образцы, которые они актуализировали при работе. Это дает нам основание еще раз подчеркнуть мысль И. М. Соловьева о содействии зрения осязанию.

Рассмотрим, как решались три мыслительные задачи слепыми дошкольниками (выделение составных частей, понимание принципа сочленения колеса и полуоси и крепление колеса к доске) на всех четырех этапах построения тележки в зависимости от приемов обследования образца.

Только 3 слепых ребенка смогли справиться с заданием конструирования тележки по представлению: один ребенок из младшей возрастной группы (Талгаш) и два ребенка из старшей. Талгаш Ш., правильно выполнивший задание, имеет остроту зрения 0,09 на лучшем глазу. Он имеет возможность зрительно воспринимать окружающие предметы. Двое других детей, правильно выполнивших построение тележки по представлению, являются детьми старшего дошкольного возраста.

Как же решается задача выделения составных частей на этапе построения по представлению? По существу выделение составных частей (колеса, полуоси, доски) происходит при ознакомлении с составными частями тележки, положенными перед ребенком для постройки. Мы можем судить об их выделении по действиям детей с составными частями.

Во всех возрастных группах имеются дети, которые просто хватают лежащие перед ними части и укладывают их в произвольном порядке на столе, без попыток что-либо построить или классифицировать. Таких детей в младшей группе было 8, в средней — 6, в старшей — 2.

Вторая группа детей при обследовании называет детали тележки: *Вот колесико, еще колесико, а это палочка и досочка*. Однако и такие случаи не связаны с попытками начать построение. Дети как бы подменяли задачу на построение задачей на узнавание составных частей. Попытки группировки деталей у них еще нет.

Третья группа детей при ознакомлении с материалом пытается проводить его классификацию. Они откладывают в одну кучу колеса, а в другую — полуоси и отдельно укладывают доску.

Четвертая группа детей все подготавливает к постройке. Сначала из всех деталей выбирается доска, на которой складываются детали: в одну сторону — колеса, в другую — полуоси.

У ребенка ярко выражено стремление к сужению поля осязательного восприятия, так как разбросанность деталей затрудняет работу ребенка.

Пятая группа детей приступает к сборке отдельных элементов тележки уже в ходе анализа составных частей. Дети в таких случаях нанизывают на одну полуось три колеса (больше не получается, так как стержень полуоси очень короток), четвертое колесо нанизывается на вторую полуось, все это ставится на доску.

Однако наблюдаемые приемы анализа составных частей говорят о невозможности построить тележку. В одних случаях они выступают в качестве самоцели, а в других — являются показателем невозможности решить поставленную задачу, даже при осознании конечной цели.

Наконец, мы видим у двух детей четкое выделение, составных частей путем практического их соединения.

Дети ощупывают последовательно все детали, затем складывают их, классифицируя в разные кучки. Оба мальчика решали задачу путем постепенного прикрепления каждого составляемого колеса к доске.

Путь правильного решения обязательно лежит через ступень анализа имеющихся для построения деталей, однако он должен занять свое особое место в цепи последовательных конкретных целей, связанных с выполнением конструкции.

Только это иерархическое осуществление целей построения может привести к завершению процесса, к осуществлению главной задачи. Поэтому очень важным звеном в конструктивной деятельности является осознание и удержание конечной цели деятельности и руководство ею при выполнении вспомогательных, но важных и необходимых операций.

Эта часть анализа составных частей выявляется более полно, развернуто в случаях, когда ребенок еще затрудняется в этом анализе. Предварительная классификация, упорядочение объектов постройки снимают необходимость одновременного решения двух задач — анализа, выделения составных частей и самого построения.

Наблюдая правильные решения, мы не могли выделить этап анализа составных частей, так как он включался в сам акт построения. Например, ребенок берет в одну руку колесо, в другую — полуось и соединяет их, затем вставляет их в доску, безошибочно выбирая их из остальных частей. Далее повторяется то же самое. Таким образом, при первом же схватывании рукой происходит узнавание составной части и отнесение ее к соответствующей категории, установление ее назначения.

Слепые дети всех возрастных групп на этом этапе конструирования не могут построить тележку, несмотря на то что имели ранее с ней дело (играли в колясочки, (делали тележку из спичечной коробки и кружочков, имели дело с тележками для перевозки кубиков). Это показывает, что у детей либо не возникло обобщенного образца тележки, либо они не в состоянии были найти новый принцип ее построения.

Проследим, как решают дети трех возрастных групп сбор колеса.

Старшие дошкольники в половине случаев правильно решают задачу соединения колеса и полуоси. Однако процесс нахождения правильного решения идет путем проб и ошибок. Например, Сережа М. сначала берет в руку полуось, вертит её, пытается вставить в колесо толстым концом, хотя в колесе очень маленькая дырочка и толстый конец может войти лишь во внутреннюю окружность колеса, но не в дырочку. Далее он поворачивает другой, более тонкой стороной полуось, оставляет ее правильно; затем мальчик берет другое колесо, пытается в него вставить пол ось и наконец отказывается от выполнения работы.

Есть дети, которые совсем не умеют соединить полуось с колесом. Это происходит потому, что у них нет координации движений, а также потому, что они не в состоянии соотнести величину дырки колеса с величиной полуоси.

Часть детей, правильно собирая колесо, останавливается на этом и нанизывает на одну полуось несколько колес.

Некоторые дети, собирая тележку, уже имеют перед собой четкий образ того, что они хотят собрать. Например, Сережа С, ощупывая полуоси, говорит; «А здесь нет такой длинной, для колес» — и нанизывает два колеса на одну полуось, воспроизводя известный ему принцип соединения колес на одной длинной оси.

Дети средней группы по существу не решили задачи на соединение полуоси и колеса. Однако у них есть большое стремление сделать тележку: она манипулируют с составными частями и приговаривают «Чтобы Машенька не плакала, мы ей наладим тележку». Однако ограничиваются классификацией деталей

В младшей группе задачу соединения колеса с полуосью решили двое. Один из них при решении опирался на относительно высокую остроту зрения (0,09), другой решил задачу путем проб и ошибок. Приводим протокол его работы.

Вадим А., острота зрения 0. Вадим берет в руку колесо, вертит, кладет его. Берет второе колесо, третье колесо укладывает в левый кулачок, правой рукой берет полуось и тоже присоединяет к двум колесам (кладет в кулачок), колесо выскакивает, тогда он берет в одну руку оставшееся колесо, в другую полуось, вертит их, надевает колесо на полуось и говорит: «Я все на гвоздик прикреплю».

Другие дети в основном ограничивались ощупыванием составных частей, постукиванием ими, передвижением их без каких-либо поисковых действий.

Третья задача — соединение колеса с доской — может быть решена лишь на основании решения второй. Характер выполнения задания детьми показал, что они пытаются упростить для себя ситуацию и решать задачу, ограничивая количество предметов, употребляемых для сборки. Анализ решений задачи показывает, что дети старшего дошкольного возраста дают различные типы решений, которые можно расклассифицировать на несколько групп:

I группа решений свидетельствует об отсутствии правильного представления о тележке. Дети осуществляют следующие действия:

а) вставляют оси в плоскую поверхность доски;

б) укладывают колеса плашмя на широкую поверхность доски;

в) ставят колеса на доску.

II группа решений свидетельствует о наличии у детей правильного образа тележки.

1. Некоторые из этих детей имеют представление главных составных частях тележки, однако они не могут найти способ их соединения. Дети выполняют следующие действия:

а) нанизывают два колеса на одну полуось, сверху укладывают доску;

б) вставляют в доску полуоси без колес, а сверху прикладывают колеса; приставляют колеса к доске.

2. Другие дети представляют основное действие тележки — катание, но исключают важные существенные детали; они вставляют в дырочки только полуоси и пытаются покатать тележку.

Дети средней группы решают задачу прикрепления колес к доске следующим образом: вставляют 4 полуоси без колес (2 чел.); ставят колеса на доску (1 чел.); приставляют колесо к доске (2 чел.). Нет попыток соединить колесо с доской у 3 человек, один ребенок кладет колесо на доску плашмя и т. д.

Из приведенных выше решений видно, что трое совсем не пытаются соединить части. Решения более однообразны и сравнительно примитивны по характеру выполнения.

По существу решение идет по линии использования лишь двух элементов: доски и колеса или доски и полуоси, тогда как в старшей группе дети уже пытаются конструировать, используя все имеющиеся у них части. В младшей группе только один ребенок правильно выполнил конструкцию тележки из трех элементов. У 8 детей младшей возрастной группы нет попыток начать сборку тележки, один ребенок вставляет ось в широкую плоскую часть доски, укладывает оси на колеса сложенные столбиками, сверху кладет доску.

Анализ первого этапа построения по представлению показывает огромные трудности, с которыми встречаются слепые дети при построении тележки по представлению на основе осязания.

Построение по представлению требует не только наличия обобщенного образа тележки, но и умения решить эту задачу из тех элементов, которые не встречались в ней практической деятельности. Дети должны сами найти новые способы построения.

В связи с этим нам хотелось бы рассмотреть способы выполнения задания с точки зрения их новизны для ребенка.

В детском доме до проводившихся нами экспериментов дети конструировали тележки из спичечной коробки путем приклеивания колес - кружочков к бокам коробочек; конструировали автомобиль из кубиков;

с детьми также проводилась игра с тележками для кубиков (колеса на этих тележках крепились на длинной оси). В игре тележка «ломалась», дети вместе с воспитателями «исправляли» ее.

Таким образом, детям было показано несколько способов соединения колеса с тележкой.

Нужно сказать, что при сборке экспериментальной коляски дети пользовались этими способами, хотя они и не приходили к правильному построению. Можно выделить несколько групп решений на основании различных способов построений.

I группа — при конструировании дети используют способы построения, знакомые им из прошлого опыта.

Они выполняют следующие действия:

а) прикладывают колеса к доске, что явно напоминает способ конструирования тележки из спичечной коробки;

б) ставят доску на свободно стоящие колеса, воспроизводя способ конструирования из строителя Агаповой;

в) составляют одну ось из двух полуосей, придерживая место их соединения руками, а также нанизывают на одну полуось два колеса

и укладывают сверху доски — способ построения тележки для кубиков.

II группа — дети осуществляют самостоятельные приемы сборки.

1. Часть детей дает правильные способы решения.

2. Некоторые дети производят хаотическое и бессистемное вставление полуосей во все имеющиеся на доске дырочки.

3. Третья группа детей осуществляет действия последовательно, планомерно, но вместе с тем ошибочно.

Дети вставляют только одни полуоси или даже нанизывают на них колеса, не закрепляя их на доске.

Все последующие эксперименты имеют в виду обучение слепого ребенка новым способам построения. Результаты решений доводились до сведения детей. Ребенок должен был понять, что он не справился с задачей. После этого он спрашивал: «Как нужно сделать?» Ребенку давался образец игрушки, и он должен был построить такое же изделие из составных частей. Приступая к построению по образцу, т. е. ко второму этапу конструирования, ребенок последовательно обследовал коляску: он катал ее, изучал колеса, ощупывал доску. Однако дети младшего дошкольного возраста ощупыванием и обследованием тележки занимались очень мало: они катали ее и не пытались проанализировать принцип ее построения. Построение тележки по образцу предполагает совершенно другую по качеству и характеристике деятельность, чем та, которая имеет место при

построении ее по представлению,

К правильному построению тележки по образцу ребенок может идти двумя путями: 1) путем последовательного соотнесения отдельных частей; 2) путем выяснения принципа построения тележки на основе обследования образца.

Выяснение общего принципа построения является более высоким этапом мыслительной деятельности, подготавливающей ребенка сначала к образному, а в дальнейшем и к абстрактному мышлению.

Овладение способом нахождения «правила» сборки представляло собой скачок в практической мыслительной деятельности ребенка. Этот способ предполагает детальное изучение образца, выделение основного принципа его устройства.

Рассмотрим последовательно, как решаются три задачи, указанные в разделе, где мы анализировали процесс построения тележки по представлению, при конструировании по образцу.

Дети младшего дошкольного возраста на втором этапе эксперимента оказываются не в состоянии построить коляску. Они по существу действуют активно только в словесном плане. Так, Дашенька И. и Лидочка Г. говорят: «Я сейчас сделаю Машеньке колясочку, будет она своего Машеньку катать». При этом они не совершают никаких действий, направленных на конструирование. Девочки только перебирают части и к образцу не обращаются. Сережа Т. говорит: «Я сейчас сделаю тележку». При этом он не ощупывает образец, хотя он и был дан ему в руки. Он его покатал и перешел к обследованию деталей. Нашел колесо и сказал: «Как у трактора». Затем запел песенку про трактор: «Трактор едет, едет, кто платочком машет?» Обследования образца не наблюдалось, построения также не проводилось. Таким образом, обследования образца при предъявлении его экспериментатором по существу не было. Поэтому и вся деятельность построения на втором этапе у малышей носила тот же характер, что и на первом этапе.

Дети среднего дошкольного возраста не обследуют форму тележки, принцип соединения колес, прикрепления их к доске, а стремятся покатавать ее, покрутить колеса. Так, например, Галя В. держится за доску, катает тележку, но колеса не осматривает, затем обращает внимание на дырочку в полуоси. Сосредоточенного и планомерного осмотра нет, есть только случайное выделение признаков. В основном, как и все дети этого возраста, она наделяет динамические качества тележки.

Амина Т. обследует весь образец. Колеса катает; хватилась сразу за 4 колеса, нащупала полуоси, покрутила их и стала собирать тележку. Она собрала тележку, аи разу не обращаясь к образцу. Это был первый случай, когда ребенок нашел правило конструирования тележки. Рассказывая, как она собрала, Амина говорит: «вставила колесики в дырочки. Вот и все». Таня Т. обследует образец одной рукой, проводя ею :верху по всей тележке, при этом она не задерживается на основных сочленениях. Хотя дети обследовали образец внимательно, тележка ила построена недостаточно точно. Обследование образца не дало детям среднего дошкольного возраста возможности уловить принцип ее построения.

Построение по образцу для слепых детей представляет значительно большие трудности, чем для зрячего, ибо он должен работать, действовать и контролировать результат своей деятельности руками. Поэтому наиболее доступным для слепых детей является путь определения правила сборки конструкции. Если при обследовании тележки правило не уяснено, о конструирование идет путем проб и ошибок, правильные решения случайны. Обследование образца не дало детям младшего и среднего возраста выяснить правило сборки тележки. На основе обследования готового образца тележки только отдельные дети старшей возрастной группы смогли правильно выполнить построение тележки.

Приведем примеры работы детей старшей группы. Олег К., осматривая образец, обследует колеса, обращает внимание на оси, долго их ощупывает, говорит, что они должны быть вставлены в боковую поверхность доски. Сборку тележки производит неправильно: вставляет оси в доску, а на оси пытается надеть колеса, не соблюдая принципа прикрепления.

Сережа С. внимательно ощупал все составные части готовой тележке: доску, колеса и полуоси внутри колес. Однако действия сборки остались старыми, как и при построении по представлению: на каждую полуось он называет два колеса, а сверху ставит доску.

У детей старшего дошкольного возраста отмечается критическое отношение к результатам своей работы. Он понимают свои неудачи и выражают неудовлетворенность, не зная, как прикрепить колеса. Ребенок спрашивает: «А как колеса прикрепляются?»

Таким образом, простое обследование образца дл слепых детей не является решающим приемом для выявления «правила» построения тележки.

Построение тележки зрячими детьми на основе осязания показало, что подавляющее большинство детей построили тележку после обследования готового образца. Даже дети младшего дошкольного возраста в 54% случаев правильно сконструировали тележку.

Анализ построек зрячих детей показал, что процент конструирования у зрячих и слепых имеет общее и различное.

Слепые дети в процессе выполнения построил, как правило, не обращались к образцу. У многих зрячих детей старшего дошкольного возраста появилось самостоятельное обращение к образцу в ходе конструирования. Желание обследовать еще раз образец возникало у детей при первом знакомстве с составными частями тележки. Ребенок соотносил их с тем, что он перед этим обследовал в образце.

Ощупав полуось в деталях, положенных ему для конструирования тележки, ребенок сразу переносит руки образцу, длительно обследует выступающие из колес части полуосей, пытается найти деталь такой же формы образцу. Ребенок крутит полуось в гнезде колеса, таетея представить ее форму, отождествить с той, обследовал в деталях. То есть ребенок решал вопрос сравнения форм и нахождения в них общего в процессе осязательного восприятия образца и деталей для строительства.

Зрячие дети дошкольного возраста, так же как и слепые, стремятся собрать в руки все детали, необходимые им для конструирования тележки. В левой руке они держат начатую конструкцию тележки, а в правой — все остальные детали. Выполнять работу таким образом детям неудобно, конструирование протекает в замедленном темпе.

подавляющее большинство зрячих детей всех возрастных групп способны выявить принцип построения тележки на основе обследования готового образца, не разбирая ее.

У зрячих детей старшей группы наблюдалось конструирование тележки целыми комплексами. Этого мы не наблюдали у слепых детей. Конструирование, при котором дети сначала собирали все колеса из полуосей и кругов, после чего прикрепляли их к доске, свидетельствует о более свободном владении пространством, а также о наличии четкого представления тележки.

У 30% зрячих детей подготовительной к школе группы было отмечено самостоятельное сравнение своего изделия с образцом в процессе работы.

Как слепые, так и зрячие дети при конструировании стремятся сосредоточить все элементы конструкции в поле своего осязания, сузить его до размеров ладоней своих рук, с тем чтобы постоянно чувствовать и знать, какие детали еще не использованы для сборки.

Характерной особенностью конструирования на основе осязания у слепых и зрячих детей является выявление в процессе обследования образца правила построения. Дети руководствуются этим правилом при воспроизведении данного образца из деталей. При конструировании на основе осязания слепые и зрячие сравнивают свое изделие с образцом на основе представления. Осязательно воспринимая свое изделие, дети сравнивают образ-восприятие с представлением образца. Приступая к третьей серии обучающего эксперимента, экспериментатор предлагал детям не только осмотреть, но и разобрать готовый образец тележки. Слепые дети старшего дошкольного возраста обнаруживали принцип присоединения колеса к доске, разбирая колесо тележки. Дети отставляли образец в сторону и говорили: «А! Понял!» — и приступали к построению тележки. В процессе конструирования ребенок не обращается к образцу и только в конце работы сравнивает свое изделие с образцом. Такой процесс конструирования говорит о том, что у детей имеется довольно богатый опыт знакомства с различными тележками. Дети уже знают, что все колеса соединяются по одному принципу. Однако не все дети разбирают и обследуют образец таким «сжатым», сокращенным путем.

Многим детям, особенно детям среднего дошкольного возраста, для выяснения принципа соединения недостаточно разобрать одно колесо. Они последовательно снимают с тележки образец все колеса, кладут их, не снимая с осей, и снова собирают образец. Только после этого берут данные им для конструирования детали и воспроизводят тележку. В данном случае дети на основании практического анализа тележки-образца приходят к выводу о том, что все колеса присоединяются одинаковым способом, только после этого они могут приступать к сборке конструкции.

Некоторые дети, чтобы уяснить принцип соединения колеса и тележки, два раза разбирали и собирали образец и только после этого приступали к построению тележки из заданного материала. На этом этапе ни один ребенок не собирал тележку поэлементным способом. Все дети сначала проводили обследование и разбор образца, после чего переходили к конструированию. Собранные тележки сверялись с образцом только после окончания работы. Разбор образца показал, что практический анализ конструкции является наиболее эффективным средством обучения конструктивной деятельности. Большинство слепых детей среднего и все дети старшего дошкольного возраста безукоризненно справились с конструированием тележки после практического анализа образца. Однако для детей младшего дошкольного возраста этого оказалось недостаточно. Для построения тележки им был необходим наряду с практическим анализом образца его словесный анализ. Важно было не только назвать детали, но и направить внимание ребенка на то, что должно быть обследовано: «Смотри, вот дырочка, и в нее вставляется полуось». Экспериментатор показывает, направляя руки детей, как вынимается и вставляется

ось с колесом, обследует вместе с детьми все четыре I колеса, обращая внимание детей на их прикрепление к доске. Затем таким же образом разбирали колесо.

Нужно отметить, что сборка тележки из деталей трех видов для слепых детей младшего дошкольного возраста оказалась сложной. С этой конструкцией, даже после словесного анализа, могла справиться лишь половина детей.

Как и в других возрастных группах, дети производили не поэлементное сравнение образца со строящимся объектом, а отсроченное его воспроизведение после обследования.

Эти данные показывают, что общие принципы деятельности конструирования по образцу у слепого ребенка те же, что и у зрячего (в сравнении с данными

Н. С. Пантиной, 1965). Однако овладение более интеллектуализированным и более совершенным способом конструирования (по правилу) начинает формироваться у слепых детей с раннего дошкольного возраста.

Конструктивная деятельность зрячего ребенка начинается с подражательных действий взрослому, с поэлементного строительства. Слепой ребенок также обучается поэлементному конструированию, по такое поэлементное конструирование носит у него совсем другой характер. Ощупывая образец, ребенок должен установить, каким образом он должен продолжать свою деятельность. Таким образом, и в данном случае обследование и строительство опять разделены во времени. Следовательно, даже поэлементное конструирование по образцу у слепых носит в себе зачатки конструирования по правилу. Конструирование по образцу на основе осязания ставит слепого ребенка-дошкольника в чрезвычайно трудные условия, предъявляющие большие требования к двигательной памяти, мышлению, языку. Проговаривание своих действий характерно для слепых детей среднего и младшего дошкольного возраста, старшие дети работают молча.

Особенно это относится к трудным для них действиям. Например, Люда Г. (младшая группа) говорит: «Я никак не вставлю, а тут дырочка — она маленькая, а это что (о доске), а как колеса прикреплять, они не держатся?»

При обследовании и практическом анализе ребенок формирует в речи весь ход своей мыслительной деятельности: «Это колесики, а я их вытащила, тут дырочка, тут еще колесико и опять дырочка, я их всех вытащу, а потом опять всуну» (средняя группа).

Сравнительное исследование конструирования тележки слепыми и зрячими детьми выявило своеобразие работы слепых детей дошкольного возраста.

Важной особенностью работы слепых при конструировании тележки является стремление преодолеть обходным путем трудности пространственной ориентировки в деталях. Для этого у слепых детей имеется целый ряд приемов, связанных с интеллектуализацией этого процесса,— это классификация деталей, их осмысливание. Что касается зрячих детей, то они при конструировании на основе осязания преодолевают трудности пространственной ориентировки путем привлечения имеющегося, у них целостного зрительного образа предмета.

Конструирование тележки по образцу слепые дети осуществляют на основе правила, выявленного ими при практическом анализе (разборе) образца. В процессе практического анализа тележки-образца слепые дети легче могут отождествить детали, данные им для конструирования, с теми же деталями образца. Особенно важен практический разбор для отождествления полуосей, так как в готовом образце часть полуосей находится внутри доски и ребенок мог ощупать лишь их головку, выделяющуюся в колесе. Таким образом, детям трудно соотнести форму полуоси в деталях с видимой частью полуоси в образце.

При практическом анализе образца ребенок получает возможность вынуть и ощупать форму полуоси, а впоследствии представить ее по выступающей из колеса части. Слепой ребенок имеет менее богатый запас представлений о предметном мире, чем зрячий, поэтому узнавание целой детали по ее части происходит у них значительно труднее. Этим можно объяснить тот факт, что при обучении слепых детей конструированию необходимым и основным этапом был практический анализ образца.

Выяснение правила построения тележки было лишь началом конструирования по образцу. Основной задачей являлось конструирование точной копии образца. Это невозможно сделать без сравнения своего изделия с образцом. Однако у слепых детей мы не наблюдали самостоятельного обращения к образцу с целью проверки правильности конструирования, тогда как 30% зрячих детей подготовительной к школе группы сравнивали свое изделие с образцом не только по окончании конструирования, но и в его процессе.

Выводы

Глубокие нарушения зрения влекут за собой изменения в развитии познавательной деятельности детей дошкольного возраста. Точность осязательного узнавания

Тест - объектов низка во всех трех возрастных группах.

С одной стороны, при узнавании предметов окружающего мира у слепых детей почти на протяжении всего школьного возраста сохраняется чрезвычайно глобальное, малодифференцированное осязательное восприятие: ребенок относит узнаваемые предметы не к конкретному виду, а в лучшем случае к роду или даже классу предложенных тест- объектов.

Характерно, что у этих детей дифференциация признаков предметов развивается весьма медленно.

С другой стороны, способность вычленять лишь отдельные признаки предметов вызывает у слепого дошкольника становление образа, отличающегося большой конкретностью, единичностью. Такие образы восприятий представлений, не имеющие четкой структуры, соподчиненности признаков, влияют также на формирование речи слепого дошкольника.

Трудности дифференцирования и обобщения признаков, осязательно воспринимаемых предметов в значительной мере связаны со своеобразным характером сравнения. Специфическое, точное и правильное узнавание требует от ребенка сравнения образа-представления с образом-восприятием данного предмета. Сравнение двух объектов слепой ребенок дошкольного возраста производит, как правило, в плане образов-представлений. Малообобщенный, недостаточно конкретизированный образ-представление не позволяет ребенку отождествить предъявляемый образец с ранее воспринятым. Это особенно четко выявилось при восприятии и узнавании игрушек. Уменьшение размеров игрушек вело к тому, что, дети не могли узнать в них знакомые им предметы.

Вследствие своеобразного и специфического характера процесса осязательного восприятия осязательные разы восприятий и представлений отличаются от зрительных не только модальностью, но и характером обобщенности. Развитие осязательных восприятий и представлений тесно связано с формированием обобщающей функции речи. Ребенок использует ее как средство компенсации, способное помочь в изменении и ускорении развития дифференцированного, анализирующего восприятия при опоре на деятельность сохранившихся анализаторов.

Формирование обобщенных осязательных образов у слепых детей дошкольного возраста происходит при специальном обучении, организующем их практическую деятельность. Для слепых детей подбирается такая деятельность, которая требует от них воспроизведения конкретных и обобщенных образов. Воспитатель опирается на самостоятельность и активность самого ребенка, организуя конкретную деятельность детей, обучая их приемам и способам осязательного обследования предметов. При этом ребенок, используя первоначально полную схему обследования, постепенно ее сокращает, переводит внутренний план. Этот процесс интериоризации качественно изменяет весь характер деятельности слепых детей при пространственной и предметной ориентировке: ребенок начинает производить сравнение воспринимаемых предметов с ранее имевшими место в его практике. Это свидетельствует о становлении у слепых детей обобщенных образов простейших предметов их окружения, установления иерархии существенных, определяющих признаков конкретных предметов и индивидуальных,

второстепенных. Формирование таких обобщенных образов основе осязания происходит на всем протяжении школьного возраста и не заканчивается к концу дошкольного детства.

Трудности формирования обобщенных образов предметов на основе осязания преодолеваются путем формирования конкретных приемов осязательного

обследования. Для каждого возраста они глубоко своеобразны. Детей младшего дошкольного возраста необходимо обучать приемам практического действия с предмета путем выделения нескольких очень ограниченных сигнальных признаков опознаваемых предметов. При обследовании предметов простой формы можно вводить планомерное и последовательное ощупывание всего предмета. Расширяя круг этих предметов, предлагая для планомерного обследования все более и более сложные предметы, мы создаем благоприятные условия для появления у слепых дошкольников самостоятельного познавательного действия.

Развитие слухового восприятия слепого ребенка по сравнению с развитием осязательного в дошкольном возрасте стоит на более высокой ступени. Ребенок

способен уже в младшем дошкольном возрасте точно и тонко дифференцировать звуковые качества предметов, а также обозначить характер звучания. В среднем и, особенно, в старшем дошкольном возрасте ребенок способен не только характеризовать звуки, но и отнести их к определенному предмету или действию с ним. Это свидетельствует о том, что слуховое восприятие слепого ребенка старшем дошкольном возрасте уже можно характеризовать как анализирующее дифференцированное восприятие.

При совместном использовании остаточного зрения и осязания также наблюдается известная степень дифференциации признаков воспринимаемых объектов, отнесенность их к конкретному предмету. В младшем дошкольном возрасте дети с глубокими нарушениями зрения еще не могут использовать в достаточной мере имеющееся у них остаточное зрение. По мере развития обучения детей использование остаточного зрения становится более уверенным и качественно меняется.

Для детей с остаточным зрением следует выработать доступные и рациональные приемы зрительного восприятия, соответствующие возможностям пораженного зрительного анализатора. Обучение этих детей приемам осязательного восприятия следует проводить, используя козырьки, разработанные А. И. Каплан и специально приспособленные для того, чтобы дети не могли при работе со шрифтом Брайля пользоваться остаточным зрением.

Таким образом, исследование восприятий и представлений слепых детей дошкольного возраста показало диспропорцию в развитии различных видов восприятия в зависимости от их взаимодействия с пораженным анализатором.

Основой конструктивной деятельности по образцу, приводящей к правильному решению поставленной задачи, является сравнение своего изделия с изделием-образцом.

Осязательное сравнение для слепых детей представляет значительные трудности, так как оно предполагает совмещение действия с контролем с помощью работающей руки, в то время как зрячие используют для сравнения форм при конструировании зрение. Таким образом, осязательное сравнение поставлено в условия, когда ребенок должен прерывать действие конструирования. Для того, чтобы провести обследование изделия-образца. Принцип работы, основанный на контроле и действий посредством одного и того же анализатора, требует от ребенка сравнения предметов в плане представления. Это, безусловно, требует значительно большей опоры на мышечную «осязательную» память, умения не только удержать в памяти целостную конструкцию образца, но и все детали, необходимые для конструирования тележки.

Эта трудность так велика, что слепые дети, прежде чем начать строительство по образцу, пытаются собрать в своих руках все необходимое для строительства. В одной руке дети держат образец, в другой собирают все детали будущей постройки и пытаются строить занятыми руками, что, безусловно, ухудшает точность движений их координацию. Желание сосредоточить в руках все детали и образец говорит о том, что дети еще не овладели в достаточной мере аппаратом удержания в мышечной памяти дифференцированных образов воспринимаемых предметов. Это особенно характерно для слепых детей младшей и средней дошкольных групп. Многие дети пытаются устранить эти трудности путем классификации деталей по группам. Так, при конструировании тележки дети складывают в одну сторону все колеса, в другую полуоси, откладывают доску. Это уже первая попытка использовать при ориентировке в деталях для

конструирования тележки компенсаторную роль мышления. Анализ правильных построений по образцу показывает, что в процессе конструирования слепые дети используют представления памяти. Правильное выполнение конструкции связано также с выявлением во время обследования образца правила построения тележек. Слепой ребенок обходит трудности осязательного сравнения в процессе восприятия, производя сравнение осязаемых деталей для постройки со следами памяти, возникшими при обследовании тележки-образца. Особенно четко это проявилось при обследовании полуоси. В готовом образце дети могут ощупать лишь небольшую внешнюю часть полуоси, выступающую из колеса. Ощупывая невидимую часть, ребенок должен представить положение полуоси к доске, чтобы правильно решить задачу. Только привлечение прежних образов-представлений полуоси в деталях позволяет ребенку ее решить. Значит, без отождествления полуосей в готовом образце и в деталях невозможно построение тест-объекта. Как доказали наши эксперименты, отождествление происходит в большинстве случаев у детей старшей и средней группы после практического анализа тележки.

Без практического анализа слепые дети не могли отождествлять полуось вне образца с такой же полуосью в образце. Дети спрашивали, обращаясь к экспериментатору: «А это что такое?», «Для чего это?»

Построение тележки после осмотра образца и после ее практического анализа проходило у слепых детей без самостоятельного обращения к образцу во время самого процесса конструирования. Ощупав или разобрав образец, дети приступали к конструированию. Таким образом, преодоление трудностей, связанных с необходимостью осуществлять контроль и одновременно действовать рукой, происходит на основе привлечения и актуализации прежних образов, представлений памяти.

Эксперименты, проведенные со зрячими детьми, показали, что при осязательном конструировании 80% детей смогли построить тележку после обследования готового образца без практического анализа. Это значит, что дети могли представить себе форму всей полуоси по ее части, что позволяет указать на огромную роль зрительных представлений в осязательном восприятии зрячего. У слепых детей при

конструировании тележки не имело места самостоятельное сравнение своего изделия с образцом. Экспериментатор после окончания конструирования просил ребенка сравнить свое изделие с образцом. Однако это сравнение ограничивается ощупыванием ими своего изделия без ощупывания образца; иногда наблюдалось только ощупывание образца без ощупывания своего изделия. Только у 2 детей старшего дошкольного возраста было отмечено самостоятельное сравнение изделия и образца.

У зрячих детей отмечалось самостоятельное сравнение своей постройки во время самого процесса конструирования. Это было особенно заметно при обследовании деталей. Таким образом, весь процесс конструирования слепыми детьми показывает огромную компенсаторную роль памяти, речи и мышления в преодолении трудностей.

Т. П. Свиридюк

**ВОСПИТАНИЕ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СЛЕПЫХ
И СЛАБОВИДЯЩИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ОРГАНИЗАЦИИ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО
ТРУДА**

СОСТОЯНИЕ ПРАКТИКИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Изучение содержания работы педагогов специальных дошкольных учреждений для детей с патологией зрения показало, что задачи трудового воспитания реализуются в них в соответствии с требованиями программы путем организации наблюдений детей за трудовой деятельностью окружающих людей. Чтения детям художественной литературы, просмотра диафильмов, включения детей в посильный труд, использования сюжетно-ролевых игр на бытовые и производственные темы и т. п.

В дошкольных учреждениях специального назначения дети постепенно приобщаются ко все более самостоятельному бытовому труду. Поощряется стремление детей помогать друг другу. Много места уделяется индивидуальной работе с детьми, у которых нарушена координация движений и затруднен процесс формирования трудовых навыков. Однако эта работа не всегда оказывается достаточно эффективной.

Одной из причин подобного явления есть отсутствие перенаправленной работы по переориентации слепого и слабовидящего ребенка с позиции опекаемого на позицию заботящегося о других, а также недостаточная общественная мотивация предстоящей трудовой деятельности этих детей в условиях специального детского сада.

Анализ планов тифлопедагогов специальных дошкольных учреждений для детей с нарушением зрения и дошкольных групп при школах слепых показал, что только 7.8% планировавшихся со слабовидящими и 6% — со слепыми имели общественную мотивацию. В остальных случаях тифлопедагоги прибегали к общему стимулированию (быстрее, старайся аккуратнее и т. п.). Это говорит о том, что на практике недооценивается роль общественного труда детей. Педагоги больше внимания уделяют формированию трудовых умений и навыков, чем воспитанию желания трудиться для других.

Было также выявлено, что в работе с родителями только 15% педагогов добивались от родителей согласованности в деятельности направленной на изменение позиции ребенка в семье с потребительской (все для ребенка) на эмпирическую: отзывчивость на потребности окружающих. В остальных случаях воспитатели существенно не влияли на трудовое и нравственное воспитание их питомцев в семье.

Недостаточная работа со слепыми и слабовидящими детьми проводится по автоматизации трудовых навыков. Педагоги зачастую не добиваются от ребенка полного самостоятельного выполнения трудового действия, оказывая ему помощь без достаточной на то (педагогической) необходимости.

Изучение трудовых навыков и умений у слепых и слабовидящих детей старшего дошкольного возраста показало их отставание от возрастных норм, которые определены программой детского сада. Так, высокий уровень (полное соответствие программным требованиям) показали 57% слабовидящих и 40% слепых детей седьмого года жизни. У остальных отмечалось недоразвитие трудовых навыков и умений. У этой части детей не обнаружен интерес к труду, к конечному результату трудовых действий» что усложняло в дальнейшем процесс формирования их самостоятельности, т. к. благоприятный период, дошкольный возраст, для них был упущен.

Изучение трудностей в работе по нравственному и трудовому воспитанию в школах слепых и слабовидящих детей показало, что они обусловлены пробелами в трудовой подготовке детей в дошкольный период их жизни, в частности несформированностью у них за время пребывания в детском саду навыков самообслуживания, чувства ответственности, желания трудиться для других.

Таким образом, изучение состояния практики трудового воспитания в дошкольных учреждениях специального назначения для детей с нарушением зрения показало, что работа с этими детьми проводится по программам обычного типа. При этом много внимания обращается индивидуальной помощи каждому слепому и слабовидящему воспитаннику.

Однако были выявлены некоторые недостатки:

—слабая общественная мотивация планируемых педагогических мероприятий;

—недостаточное внимание со стороны педагогов работе по формированию автоматизированных трудовых умений и навыков, а также целенаправленному воспитанию самостоятельности, что тормозит дальнейшее нравственное и трудовое воспитание этих детей в школе.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Исследованиями советских тифлопедагогов и тифлопсихологов установлено, что формирование начальных форм трудовой деятельности у слепых и слабовидящих детей проходит по общим закономерностям развития ребенка, а своеобразия проявляются в отставания в темпах развития трудовой деятельности, в неравномерности развития отдельных составляющих, в диспропорциональности развития отдельных свойств и качеств личности ребенка. Так, специальные исследования проблемы трудового обучения и воспитания слепого дошкольника проводились Л. И. Солнцевой, которая изучала начальные формы трудовой деятельности слепых детей и выявила отставание их в предметно-практической деятельности, диспропорциональность в развитии самооценки у этих детей и оценки достигнутых ими результатов. Было установлено также, что двигательное подражание как метод обучения в дошкольном возрасте не характерен для слепых детей и возникает значительно позднее, когда появляется умение анализировать свои действия, действия взрослых, соотносить свои движения с движением того, кому ребенок подражает.

В то же время в исследованиях Л. И. Солнцевой, а позднее и С. М. Хорош прослеживается оптимистическая мысль о том, что на основе стремления к общению со взрослыми у слепых дошкольников вырабатывается общественная мотивация, закладываются основы коллективистской направленности личности, формируется «общественная линия поведения» (Н. Г. Морозова).

Специальное выявление отношения слепых и слабовидящих старших дошкольников к труду родителей и доли участия в нем своего показало, что большинство слепых (85%) и слабовидящих (78%) старших дошкольников не считали этот труд общественно значимым в сравнении с другими видами своей деятельности.

Так, отвечая на вопрос, что умеют делать твоя бабушка, твой папа, ты слепые и слабовидящие дети сообщали, что умеют «гулять», «играть», «есть бабушкины пирожки» и т. п. В то же время, некоторые слабовидящие дети говорили: «Я умею помогать маме посуду мыть», «помогать папе лодку чинить» и т. п.

Среди нормально видящих старших дошкольников только 3% детей не сказали о своих трудовых делах дома (выяснилось, что УГИ дети в семье ограждались от трудовых поручений). Остальные называли свои постоянные трудовые обязанности: «умею цветы поливать», «в магазин ходить за хлебом», «за сестричкой смотреть». Подобные признания среди слабовидящих и слепых были крайне редки.

Исследование показало также, что у слепых и слабовидящих детей в дошкольном возрасте спонтанно не возникают правильные представления о назначении и целях труда людей. На вопрос, для чего люди работают, большинство слабовидящих и слепых малышей отвечали: «Чтобы деньги зарабатывать и в магазин ходить». «Чтобы кормиться». То есть они самостоятельно усваивают из разговоров взрослых сугубо утилитарное назначение труда. Способность к осознанию общественной значимости труда у этих детей находится в «зоне ближайшего развития» и проявляется при оказании им необходимой помощи (Л. С. Выготский).

Не возникает у них спонтанно и должного уважения и благодарности даже к тем людям, которые заняты непосредственно трудом на их благо. В игре «оглянись вокруг: кому спасибо и за что?» Дети, находясь в свежeweымытой, выкрашенной чистой комнате и на чисто подметенной территории детского сада, не сумели догадаться о том, что спасибо нужно сказать няне и воспитателю, дворнику и т. д.

Спелым и слабовидящим дошкольникам самостоятельно сложно было определить и степень своего участия в общественном труде и его значение в жизни дошкольного учреждения. Здесь также необходима была помощь педагога в раскрытии общественных мотивов труда окружающих людей и конкретные примеры включения самих детей в посильную трудовую деятельность для других.

Специфической особенностью трудового воспитания слепых и слабовидящих является большая, чем в норме, индивидуализация в процессе организации трудовой деятельности, предусматривающая коррекцию пространственных представлений ребенка, развитие его сенсорных функций (форморазличения, цветоразличения, различения предметов по величине). Специфичным является и то, что формирование и совершенствование трудовых навыков протекает сопряженно с уточнением, коррекцией и обогащением представлений и понятий о качествах и свойствах предметов, с которыми соприкасается слепой и слабовидящий ребенок.

Кроме того, организация трудовой деятельности слепых и слабовидящих направляется на предупреждение и искоренение тунеядских и иждивенческих, привычек у слепых и слабовидящих детей с раннего возраста.

Специфика ознакомления слепых детей с приемами самообслуживания заключается в преимущественной опоре действий ребенка на мышечную (осязательную) саморегуляцию движений в связи с ограничением подражательной деятельности и сложности самоконтроля. Так, объяснение правила пользования одеждой заключается в том, что ребенка обучают преимущественно с помощью осзания отличать левую и правую, переднюю и заднюю стороны одежды, используя пуговицы, петли, крючки, швы.

Для формирования у слепых и слабовидящих детей навыков бытового труда самообслуживания требуется кропотливая, целенаправленная работа с каждым в отдельности.

Специальные исследования Л.Н. Лосевой, проведенных с 4-х— 5-летними детьми с нарушениями зрения, показывают, что на отработку навыков самообслуживания эти дети затрачивают значительно больше времени, чем их нормальнозрящие сверстники. Так, при шнуровке ботинок дети с нарушением зрения в 12 раз больше потратили времени на определенную процедуру, допустив при этом в 4 раза больше ошибок. Подобные результаты получены автором и при сравнении действий детей при изготовлении книжечек и коробочек.

Таким образом, на раннем этапе развития ребенка с патологией зрения возникает необходимость в индивидуальной коррекционной работе по формированию способов трудовой деятельности с тем, чтобы обеспечить возможность самостоятельного самообслуживания, успешного продвижения при включении его в коллективную деятельность в соответствии с требованиями программы его возрастной группы.

Особое значение приобретает осуществление педагогического принципа преемственности в трудовом воспитании детей с нарушениями зрения дошкольного возраста, предполагающее согласованность взрослых в работе с отдельными детьми по развитию у них необходимой координации движений, ориентировке в пространстве, формированию способов предстоящей трудовой деятельности.

В условиях специального дошкольного учреждения дети выполняют разные по своим коррекционным возможностям виды труда: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд с элементами творчества.

Самообслуживание является основным видом труда в младших группах. Оно приучает к самостоятельности.

Хозяйственно-бытовой труд особое значение приобретает в средней и старшей группах, как труд общественно значимый, т. е. для общей пользы.

В старшей и подготовительной группах доминирующую роль начинает играть труд в природе и ручной с элементами творчества и выдумки.

Покажем систему работы по воспитанию самостоятельности у слепых и слабовидящих детей в условиях специального детского сада в процессе организации перечисленных выше видов труда.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО САМООБСЛУЖИВАНИЮ

Самообслуживание включает заботу каждого о чистоте своего тела, своей одежды, внутреннюю потребность соблюдать гигиенические правила.

Самообслуживание — это основной вид труда ребенка до четырех лет. Приучение детей самих

одеваться, умываться, убирать в уголке и т. п. формирует уверенность в своих силах, желание преодолевать зависимость малыша от взрослого. Но добиться полного самообслуживания у ребёнка можно путем кропотливой систематической работы детского сада и семья. И в первую очередь необходимо переориентировать родителей (а нередко и педагогов) с позиции опекаания ребенка на позицию терпеливого отработывания у него трудовых действий. Это является делом нелегким.

Наши исследования показали, что в условиях резкого снижения зрения детей усиливается опека родителей и невольно падает нравственная ценность труда. На вопрос, что вас тревожит в будущем нашего ребенка, только 10% родителей слепых и слабовидящих детей назвали отсутствие самостоятельности, трудолюбия, неумении и нежелания включаться в трудовую деятельность. Остальных тревожило в будущем состояние зрения, общее состояние здоровья их малыша и вопрос, кто будет его опекать, когда нас с отцом не станет.

Подобное отношение объясняется тем, что трудовая деятельность ребенка представляется родителям как далекая перспектива. Но оправдать такое отношение родителей нельзя, так как за ним скрывается недооценка важности для их ребенка привычки трудиться. Они не видят в самообслуживании реальной практической деятельности — одного из путей выхода накапливающейся энергии и совершенствования трудовых умений и навыков, которые способны сделать ребенка счастливыми

Опыт показывает, что слепых и слабовидящих детей 5-го, а иногда и 6-го, 7-го годов жизни, поступающих в детский сад, приходится обучать самообслуживанию почти с нуля, так как они не владеют действиями застегивания, шнуровки и т. п. А главное, они уже не желают трудиться. Для этих детей упущен благоприятный период жизни, когда впервые в ребенке пробуждается потребность действовать самостоятельно («Я сам!»). Именно такие в основном дети и поступают в специальные детские сады для детей с нарушением зрения, а иногда и в школы-интернаты для слепых и слабовидящих.

Дима В. поступил в детский сад на пятом году жизни. Навыки самообслуживания отсутствовали полностью, по ступенькам подниматься не мог, не умел поочередно переставлять ноги, папа его переносил в таких случаях. Были упущены первые годы, когда формирование навыков самообслуживания для ребенка имеют первостепенное значение как для развития познавательной, трудовой, игровой деятельности в целом, так и для нормального его психического развития.

Учась самостоятельно себя обслуживать, ребенок вынужден обследовать предметы, усваивать их функциональное назначение. Через овладение действиями по самообслуживанию у ребенка развивается игровая деятельность. Научившись пить из чашки, ребенок переносит это действие на куклу. Так зарождается сюжетно-ролевая игра.

У Димы же задержка в развития навыков самообслуживания стала тормозом для формирования полноценных представлений о предметах окружающего мира, для овладения словарем (пониманием значения слов), игровой деятельностью.

Саша М. поступил в подготовительный класс школы для слабовидящих пошел в шесть с половиной лет с диагнозом: «Катаракта, вторичная афакия». Мальчик в семье был настолько опекаем и подавлен жалостью, что не имел элементарных навыков самообслуживания: не умел одеться, зашнуровать ботинки, умыться (он протягивал руки под воду, не умел даже намылить их мылом, потереть, не говоря уже о том, чтобы умыть лицо). Мальчика кормили из ложечки, поэтому есть он мог только руками. Поражала абсолютная пассивность Саши. Помощь он принимал как должное и только поочередно выставлял то руки, то ноги для обслуживания.

Все это вызывало насмешки ребят, усугубляло и без того укоренившееся в мальчике чувство собственной неполноценности. Он отвечал категорическим отказом на любое предложение педагога трудиться: «Я не умею! Не могу! Не буду!»

Тифлопедагогами разработана специальная методика обучения действиям по самообслуживанию, которая заключается в максимальном расчленении каждого действия на отдельные операции при выполнении которых давалось словесное объяснение, которое

сопровождает каждую операцию. Постепенно участие взрослого от совместного с ребенком действия уменьшается и заменяется контролем результатов его выполнения. Методику обучения самостоятельности слепого ребенка дошкольного возраста в еде и одевании описали Л. И. Солнцева и С. М. Хорош в книге «Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста». Эта методика может быть использована и в работе со слепыми детьми дошкольного возраста в условиях детского сада. В частности рекомендации по преодолению трудностей первоначального этапа: как следить за температурным режимом используемого материала, дозировать объем и продолжительность трудовых действий. В намеренно медленном темпе обучать слепого ребенка одеванию, не упускать моментов проявления активности, добиваться последовательно усвоения трудовых операций в словесном и практическом ил л не и т. п.

Основным методическим приемом формирования навыков самообслуживания у слабовидящих детей тоже является показ выполнения каждого элементарного действия в его последовательности. «Посмотри, Дима, как я буду мыть руки. Я сначала заверну рукава, потом смочу руки, потом намылю мылом и т. д.».

В условиях, когда для формирования самостоятельности в процессе самообслуживания наиболее благоприятный возраст упущен, в целях ознакомления слепых и слабовидящих детей с требованиями по самообслуживанию уже не могут использоваться основные занятия (по программе детского сада). Необходимы индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия, которые направлены на исправление, коррекцию вторичных отклонений в развитии каждого слепого и слабовидящего ребенка, в том числе и в области трудового воспитания.

Коррекция трудовых действий осуществляется в основном прямо в процессе выполнения ребенком режимных моментов. Учитель-дефектолог поначалу «помогает» малышу, сопровождая «помощь» объяснением, а потом все большую самостоятельность обретает ребенок. Он начинает самостоятельно выполнять отдельные действия. И постепенно под контролем переходит к самостоятельному выполнению всей работы.

Существенную роль играет при этом доброжелательное отношение дефектолога, который отмечает малейшее продвижение воспитанника в обретении им бытовой независимости!

Ознакомление слепого и слабовидящего ребенка со способом выполнения каждого нового действия (в период «доразвития»), требует детального показа и подробного объяснения каждого действия.

При этом решающим является активное поведение ребенка, чего добиться оказывается трудно из-за пассивности, недостаточной координации движений, вялости мышц детей с глубокими нарушениями зрения. Поэтому подробный показ и объяснение при обучении приемам умывания, одевания, уборке игрушек и материалов должны сочетаться с непосредственным участием слепого и слабовидящего ребенка в выполнении задания. Здесь особое значение имеет согласованность действий педагогов и родителей к ребенку со стороны взрослых.

Только многократное повторение одних и тех же действий в определенной последовательности при активном участии ребенка достигает успеха: образуется навык — автоматизированное умение.

По мере формирования навыков самообслуживания педагог от показа переходит к подробным словесным объяснениям, а потом словесная инструкция все более свертывается: «Вспомните, как я вас учила правильно мыть руки». И наконец возникает возможность и вовсе перейти к приему общего напоминания и проверки качества выполнения детьми трудовых действий по самообслуживанию.

Слепые и слабовидящие дети, с раннего возраста не привыкшие к самостоятельности в личной гигиене, даже при наличии сформированных умений и навыков, нередко избегают этого вида труда, имитируя недомогания и т. п.

И совершенно иная картина получается в тех случаях, когда эта деятельность стимулируется педагогом или кем-то из старших детей, а в некоторых случаях родителями (когда малышу, например, предстоит идти в гости) и т. п. I

Потребность в самообслуживании при таком стимулировании становится полезной

привычкой слепого и слабовидящего ребенка нередко на долгие годы жизни.

Каковы же пути пробуждения положительного эмоционального отношения к деятельности по самообслуживанию?

Для того, чтобы пробудить положительное эмоциональное отношение и интерес к деятельности по самообслуживанию, целесообразно создавать в группах уголки ряжения. В этих уголках хранятся предметы, использование которых побуждало бы детей упражняться в завязывании, застегивании (пособия для шнуровки и застегивания, воротнички, передники, жилеты и т. п.).

Особенно привлекают внимание детей специальные шкафчики, шкатулки, сундуки, ярко оформленные, внутри которых хранятся в нескольких экземплярах вещи, которые дети примеряют на себя, обучаясь завязыванию, застегиванию, шнуровке и т. п.

Для ребенка с нарушением зрения важно не просто научиться выполнять трудовые действия, но и выполнять их последовательно и рационально. Полезны такие пояснения: «Прежде чем обуваться, нужно обувь поставить так, чтобы туфля, тапочки, сапожки стояли, глядя друг на друга, а «не сердясь», чтобы надеть колготы, надо собирать их поочередно гармошкой и начинать одевать с носка».

Каждому слепому и слабовидящему ребенку необходимо объяснить и показать, как правильно определить перед платья (по пуговицам и вороту) и как быстро правильно его надеть.

Важно при этом не затянуть период непосредственной помощи ребенку, а, по мере овладения навыками одевания и раздевания, переходить от практической помощи к напоминанию «Проверь и положи колготки па колени так, чтобы сверху был один шов» и т. п.

Опыт показывает, что обучение навыкам самообслуживания ускоряется при своевременном поощрении ребенка, одобрении его самостоятельных действий. Это вызывает у малыша чувство радости, пробуждает уверенность в своих силах. Но частое применение в воспитательных целях похвалы может привести к отрицательным проявлениям характера (заснайству, высокомерию). Поэтому, добившись автоматизированных действий по самообслуживанию, целесообразно напомнить ребенку, что наконец-то он добился той нормы, которая предусмотрена программой детского сада, и теперь уже может помогать, другим, кто будет нуждаться в помощи.

Специальные исследования и практический опыт показывают, что в работе со слепыми и слабовидящими детьми дошкольного возраста по формированию трудовых умений и навыков эффективно комплексное воздействие на этих детей разнообразных форм и средств, побуждающих и обеспечивающих включение их в трудовую деятельность. Чередование различных упражнений и игр способствует автоматизации навыков самообслуживания. Чтение художественной литературы, просмотр кукольных спектаклей помогают приблизить к детям образ литературного героя, чье поведение и труд достойны подражания, и побуждают желание поступать, как он, или, наоборот, не быть похожим на него.

Приведем пример комплексного использования трех названных форм педагогического воздействия: упражнений, игр и художественного произведения для формирования навыков одевания, обувания и ухода за одеждой и обувью.

Опыт экспериментального обучения самообслуживанию слепых и слабовидящих детей в условиях специального детского сада и дошкольной группы школы-интерната показал целесообразность в целях повышения интереса к самообслуживанию следующих приемов:

1. Использование в качестве стимуляторов песочных часов, а также будильника.
2. Организация общения шести-семилетних детей с трех-четырёхлетними, нуждающимися в опеке и помощи.

С помощью первого приема формируются более быстрые темпы трудовой деятельности, а благодаря общению старшие дети приобретают навыки оказания помощи младшим в

одевании, уборке игрушек.

Малышей необходимо предварительно подготовить, «настроить» на послушание старшим.

Наблюдения показывают, что даже самые неумелые, робкие, неуверенные в себе в условиях оказания помощи активизировались, старались, как можно более точно выполнить трудное задание (показать образец для малыша).

Педагогическое руководство действиями детей-помощников сводилось к подсказыванию ситуации, в которых старший дошкольник мог осуществить перенос своих навыков в другие условия. Учитель-дефектолог отмечал этот момент, как особо значимый. Еще полгода тому назад неумелый ребенок сам изъявил желание помочь малышу и сумел эту помощь осуществить умело и быстро.

Именно с этого момента слепому и слабовидящему дошкольнику присваивалось звание «самостоятельный».

Момент обретения самостоятельности можно считать поворотным и в формировании личности, в переходе воспитанника с иждивенческой позиции на позицию заботы о других, на коллективистскую позицию.

Дальнейшему закреплению коллективистских позиций слепого и слабовидящего дошкольника, а также автоматизации трудовых навыков будет способствовать участие его в хозяйственно-бытовом труде.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ХОЗЯЙСТВЕННО-БЫТОВОГО ТРУДА И ТРУДА В ПРИРОДЕ.

Хозяйственно-бытовой труд в дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения, как и в дошкольных учреждениях общего типа, включает выполнение отдельных трудовых поручений, дежурства и коллективный труд (наведение порядка в помещении, на участке, уборка посуды, стирка вещей для куклы и т. п.).

Трудовое поручение — это возложенное на ребенка конкретное задание, которое он должен выполнять один или с кем-либо из своих сверстников.

Поручения могут быть связаны с игровой деятельностью (подготовить атрибуты к игре), с занятиями (разложить раздаточный материал на столы детям), с бытовой деятельностью (убрать игрушки, подмести, собрать мусор и т. п.), с помощью малышам и др.

Дежурства вводятся как постоянные поручения, начиная с 4-х летнего возраста (в средней группе).

Уже сам факт введения дежурств для слепых и слабовидящих малышей является ценным в коррекционном отношении, так как начинается переориентировка их с позиции иждивенческой на коллективистскую (забота о других, труд для всех).

Не всякий труд способствует воспитанию доброты в ребенке, отзывчивости, а только труд социально-мотивированный на добрые дела. И потому с самых первых шагов приобщения слепого и слабовидящего малыша к труду для других тифлопедагог разъясняет четырехлетним малышам, как много приходится трудиться няне, чтобы псом было приятно сидеть за чистыми столами. И теперь вот, когда дети подросли, они смогут помогать няне накрывать на стол, расставлять посуду и собирать ее после еды.

Таким образом, через полгода будут вводиться и дежурства по подготовке к занятиям.

Понятно, что не каждый слабовидящий, а тем более, слепой ребенок, способен с первых дней пребывания в дошкольном учреждении дежурить наравне с нормально видящими сверстниками. Поначалу у этих детей необходимо побудить положительное отношение к деятельности для других. И уже потом увеличивать долю его участия в общем труде.

Часто, не умея оказать помощь друг другу, дети выполняют все трудовые действия вместо товарища.

Возникает задача формирования, помимо положительной социальной мотивации, еще и способов действий, чувства меры при оказании помощи, умения вовремя включиться и выключиться из трудового процесса, предоставив возможность подопечному действовать самостоятельно.

Рассмотрим те конкретные формы организации труда слепых и слабовидящих детей, в

процессе которого формируются умения, навыки, способы действий, обеспечивающие каждому ребенку самостоятельность.

Наиболее доступной и целесообразной для осуществления коррекции формой организации труда с первых дней пребывания детей в специальном детском саду являются трудовые поручения.

Они имеют особое воспитательное значение в работе с младшими дошкольниками, когда в силу своего возраста малыши не умеют трудиться по собственной инициативе!

В силу излишней опекаемости в семье слепые и слабовидящие дошкольники также не приучены трудиться и тем более по собственной инициативе. Поэтому поручения, как форма организации трудовой деятельности, всегда исходящая от взрослого и заключающая в себе четкую направленность на получение результата, предоставляют широкие возможности для коррекции отставаний в трудовом воспитании этих детей.

Поскольку поручения чаще всего бывают индивидуальными, реже — коллективными (да и то для 2—3 детей), то у тифлопедагогов создаются оптимальные возможности для индивидуальной работы по формированию трудовых умений и навыков своевременного оказания помощи, дополнительного объяснения, своевременного контроля и т. п.

В поручениях заключен элемент требования, с помощью которого можно приучить ребенка с глубокими нарушениями зрения действовать целенаправленно, осознавать необходимость постоянно и систематически трудиться, даже если не хочется.

С помощью поручений ребенок постепенно подготавливается к самостоятельному дежурству.

Но чтобы ребенок с резко сниженной остротой зрения психологически и практически стал готовым выполнять обязанности дежурного, он должен пройти через цепочку поручений, сначала индивидуальных, а потом подгрупповых.

Например, в области хозяйственно-бытового труда можно выделить для индивидуального выполнения такие задания:

- покормить рыбок;
- смести листья с веранды;
- поставить красиво игрушки;
- вытереть разлитую воду;
- сложить ровно коробки с пособиями;
- проверить порядок в шкафчиках для одежды.

Для коллективного (подгруппового) выполнения более объемные задания:

- раздать пособия для занятия по лепке (доски и т. п.);
- сделать заготовки для изделия из глины и раздать их детям;
- сменить песок и воду в клетке у попугая;
- постирать белье для кукол;
- собрать игрушки после игры на улице и занести их в помещение;
- сделать дорожку от веранды к игрушечному домику и т. п.

Выше перечисленные поручения, естественно, не исчерпывают всех возможных в повседневной практике разновидностей трудовых заданий.

Тифлопедагог должен заранее знать, насколько то или иное поручение ёмко в коррекционно-воспитательном отношении: сколько оно содержит действий, способов выполнения, какое количество времени потребуется для его реализации.

Для самых неумелых, вялых пассивных детей поначалу наиболее целесообразны поручения, связанные с выполнением одного способа действия: поднять, подать, отнести, принести, подвинуть и т. п.. Они эпизодичны, в них задача, поставленная ребенку, должна решаться сразу. Такие поручения требуют быстрой ориентировки в окружающей обстановке, умения быстро найти нужную вещь.

Коррекционная их ценность в том, что они способствуют развитию ловкости, сообразительности и приучают ребенка ко внимательному отношению к окружающим, к проявлению предупредительности, пробуждают желание оказать услугу.

Параллельно с этими поручениями слепому и слабовидящему ребенку полезно лапать время от

времени и более сложные, требующие выполнения нескольких трудовых операций (полить растения, покормить животных и т. п.).

Выполнение подобных поручений требует предварительной подготовки по отработке умений, пробуждению положительного эмоционального отношения к выполнению трудового поручения. Это осуществляется путем непосредственного участия самого педагога в деятельности ребенка, в процессе совместной с ним деятельности. Педагог осуществляет контроль за малышом, направляет его, а малыш наблюдает, как нужно организовать свой труд, какие предметы труда отобрать, какие действия выполнять и в каком порядке.

Успешнее процесс научения протекает при оречевлении плана предстоящей деятельности сначала педагогом, а потом ребенком: «Сейчас мы сделаем, попугайчик наш Проша, тебе уют в твоём домике, мутную воду выльём, поилку вымоем, нальём чистой воды. Пей. Проша, на здоровье!»

Подобные монологи нравятся слепым и слабовидящим малышам, они с улыбкой и большим вниманием слушают и, спустя некоторое время, имитируют услышанный рассказ, привнося свое эмоционально-оценочное отношение к птице.

Для того, чтобы сформировать у слепого ребенка мотив долга и ответственности перед взрослым за выполнение задания, необходимо постепенно усложнять поручения и подкреплять возникающий у ребенка интерес положительной, доброжелательной оценкой: «Хорошо, что ты помогаешь няне, мы быстрее накроем столы!».

К формированию самостоятельности подводит ребенка осознание обязанности постоянно заботиться об окружающих. И такого ребенка, у которого чувство самостоятельности сформировано, легко определить.

Как правило, оно сочетается с инициативностью, умением добровольно находить для себя дело, готовностью сделать приятное для окружающих.

Большие возможности для формирования самостоятельности содержит в себе труд детей дошкольного возраста в природе, т. к. это единственный вид производительного труда, доступный малышам.

Посадка растений, поливка, рыхление почвы, сбор семян и плодов — все это понятно и доступно ребенку, имеющему остатки зрения, или тотально слепому малышу.

Помогая взрослым работать на участке, ребенок узнает о жизни растений, приобретает необходимые трудовые умения и навыки, которые закрепляются благодаря повторяемости сначала в совместном труде ребенка и взрослого, потом в труде рядом — труде общем и совместном.

Не все виды труда в природе доступны слепому, а также ребенку с остаточным зрением. Такие задания, как прополка, окучивание растений, требуют тщательного зрительного контроля и не всегда могут выполняться детьми с резко сниженной остротой зрения самостоятельно.

Однако есть вполне доступные трудовые процессы для слепых и слабовидящих детей:

- посильное участие в перекопке земли, разбивании гряд и клумб, посеве крупных семян овощей и цветов, высадка рассады и пересадка растений;
- подготовка корма для кормления зимующих птиц (сбор семян растений);
- подкармливание птиц зимой;
- выращивание зеленого корма для комнатных животных и птиц;
- уход за комнатными животными в живом уголке (смена воды в поилках, кормление и т. п.);
- уход за растениями (поливка, подкормка, мытье листьев и т. п.).

При организации трудовой деятельности слепых и слабовидящих детей в природе особенно важно соблюдать санитарно-гигиенические требования и правила: поду носить в двух руках, тело ребенка должно быть выпрямленным, работать на участке необходимо в утренние часы, когда не жарко, грязными руками дети не должны касаться глаз и т. д.

В коррекционно-воспитательном отношении наиболее ценным является труд по длительному уходу за растениями и животными, так как это способствует формированию ответственности, самостоятельности.

Именно в процессе длительного ухода за растениями и животными в живом уголке слепые и

слабовидящие дошкольники осознают целесообразность своей помощи и в особенности своего активного участия в уходе за живыми существами. Это способствует пробуждению заботливого, внимательного и сознательного отношения к природе.

Опыт экспериментального обучения труду детей с резко сниженной остротой зрения показывает, что наиболее стойкий интерес к этому виду труда возникает при сочетании труда с наблюдениями за ростом и развитием растений и животных. Саша Р., воспитанник подготовительной группы слабовидящих после летних каникул поспешил с линейкой к своим «питомцам» — росточкам дуба и каштана и с радостью сообщил всем окружающим, что каштанчик вырос за лето на 11 см, а дубок — на 6 см. При этом он не забыл их полить и взрыхлить вокруг молоденьких стволов почву.

Основной формой организации труда в уголке природы являются дежурства. Для дежурств детей объединяют в подгруппы (по 3—4 человека) таким образом, чтобы вместе с детьми, лучше видящими, имеющими опыт, умелыми, дежурили и новички, и дети с резко сниженным зрением или вовсе тотально слепые.

Предварительно распределяются обязанности, устанавливаются четкие правила для дежурных. Дети должны твердо знать последовательность трудовых операций, уметь пользоваться инвентарем. Если в подгруппе все дети неумелые, педагог, как бы возглавляет группу дежурных и все трудовые процессы выполняет совместно с детьми, помогая каждому понять его обязанности, побуждая работать аккуратно, оказывая своевременную помощь, вселяя в каждого ребенка уверенность в своих возможностях, поддерживая даже самые незначительные успехи похвалой и одобрением.

Начинать коррекционно-воспитательную работу по приобщению детей с глубокими нарушениями зрения к труду в природе необходимо с показа орудия труда, материала и объяснения способов действия с ними. Каждый ребенок привлекается к обследованию предметов, с которыми ему предстоит действовать, например, обводить по контуру стебель, листья, цветущую часть растения, нюхает цветок и т. д. В процессе наглядно-действенного обследования ребенком предмета восприятия педагог помогает малышу подметить наиболее существенные признаки обследуемого, которые характерны только для данного предмета. Повторное осматривание целесообразно стимулировать созданием ситуации рассказа для кого-нибудь: «Расскажи теперь младшему братишке о растении, которое ты поливал, и о том, как нужно поливать правильно». Полезно ребенку подсказывать предварительно проблемный вопрос, который поможет привлечь ассоциации по сходству, по различию, по смежности. Для этого употребляются вопросы: «На что похоже?» «Что напоминает?» и др.

Опыт показывает, что слепого, не редко и слабовидящего ребенка нужно учить самым простейшим действиям: сорвать цветок с длинным стебельком, осмотреть его, понюхать. Все действия ребенок делает, приговаривая, оречевляя воспринятое. И последующие практические действия, связанные со знакомством с участком, с растениями на участке, должны уточнять, упорядочивать, конкретизировать, пополнять представления детей об окружающем их растительном мире, об орудиях труда, используемых для выращивания культурных растений и борьбы с сорняками. Параллельно с этим дети знакомятся также в наглядно-практическом плане со свойствами природных материалов, (сухая земля сыплется, мокрая, тяжелая лепится, воду в тазик наливают подогретую, а спустя время она остывает, но от теплой воды лучше прорастают зерна и быстрее растут и т. и.).

Таким образом, в процессе специально организованной коррекционно-воспитательной работы слепые и слабовидящие дети пользуются практическими действиями, как познавательными. При этом они научаются оречевлять не только свои действия, но и действия няни, воспитателя, наблюдая за их трудом и активно помогая им в уходе за комнатными растениями.

Постепенно дети научаются правильно держать ленту при поливе растений, отличать влажную почву от сухой по цвету (при сохранном остаточном зрении и на ощупь при отсутствии зрения), самостоятельно устанавливают необходимость поливки почвы и ее рыхления, замечают, какими вялыми становятся растения при отсутствии влаги и как после полива они постепенно приобретают упругость.

Обмыванию листьев растений нужно обучать, начиная с протирания больших, плотных листьев

(как у фикуса, лимона и т. п.). Педагог учит: «Нужно смочить и тут же отжать тряпочку, чтобы вода с нее не капала, а потом расправить ее в руке, а на ладонь другой руки положить листочек и медленно, аккуратно протирать в направлении от черешка к концу. И так с двух сторон». Дети замечают, что вода становится грязной, а листья чистыми. В конце педагог обращает внимание на результаты детского труда: «Какой чистый цветок, как теперь он станет хорошо расти!»

В зимнее время слепым и слабовидящим детям приятно видеть зеленым огород на окне. Их радуют растения, выращенные ими самими. Особенно, если эта зелень используется в качестве корма для птиц, мелких животных.

Посевы семян (овса, пшеницы, например), можно проводить несколько раз за зиму. Вначале педагог показывает выращенную дома зелень, даст детям по несколько травинок сначала для осмотра, а потом для корма птички или хомячка. Затем дети сеют зерна сами.

Процесс посева для слепого и слабовидящего ребенка представляет трудность, так как требует выполнения двух трудовых действий: втыкания семян близко друг возле друга на небольшую глубину (в высоту зернышка, так, чтобы кончик зерна был виден немного из земли) и медленный полив, "чтобы не всплывали зерна на поверхность с водой.

Ребенку выделяется коробочка с наклейкой картинки или геометрической фигурки для удобного запоминания своей мини-грядки. Точно так же высаживается лук. Дети усваивают необходимость систематического полива растений, заботятся о том, чтобы им было тепло, не дуло от форточки, при поливе стараются притормаживать свои действия, чтобы постепенно вода впитывалась в грунт.

Для стимулирования самостоятельных действий по уходу за растениями на окошечке к ящику с посеянными семенами нужно приклеить картинку с изображением этого растения и стадии цветения и зрелости (желательно показать всю динамику развития роста растения от всходов до полного созревания).

Зимой в природе тоже нетрудно найти полезное для малыша дело. Во время прогулки дети под руководством педагога расчищают дорожки, а снег сгребают к деревьям и кустам для того, чтобы те весной побольше могли «выпить» влаги.

Весной же объем трудовых действий растет с каждым теплым днем.

Тем детям, которые хорошо ухаживали за мини-огородом зимой, первым доверяется посеять фасоль, горох. Чтобы сделать эту работу доступной для детей с резко сниженным зрением и для слепых, выставляются палочки-вехи на месте посадки каждого зерна. Ребенок вытаскивает веху, а на месте образовавшейся дырочки делает ямку для посадки зерна. В ямку бросается зерно, сверху засыпается землей, поливается водой.

Решающей в воспитании самостоятельности у слепых и слабовидящих детей в дошкольном возрасте является коррекционно- воспитательная работа по овладению ими поручениями, умением систематически, изо дня а день, заботиться о растениях и животных в уголке и т.п.

Ухаживая за посевами и посадками, дети привыкают к ответственности, осознают серьезность своего трудового поручения. Они усваивают необходимость для растения света, влаги, тепла и почвы. При наличии заболевания у растения педагог направляет внимание детей на поиск причины и помогает «вылечить» его (дети пробуют на ощупь почву, если уплотненная, рыхлят ее, если сухая — поливают, если слишком мокрая — подсушивают и т. п.). Дети постепенно усваивают дозировку воды для полива разных растений и корма птицам и животным. Их внимание нужно обязательно обращать на беспокойные движения животных, крик птиц, разинутый клюв птиц при недостатке влаги, движение рыбок к поверхности воды при нехватке кислорода и т. п. На примере заботы о животных и птицах дети постепенно приучаются обращать внимание и на состояние здоровья и самочувствия окружающих их людей. Это помогает переориентировать слепого и слабовидящего малыша с позиции иждивенческой на эмпатическую (забота об окружающих). Но мало еще переориентировать психологически ребенка на внимательное отношение к окружающим, надо научить заботиться, чтобы сочувствие получало действенное подкрепление. А для этого необходимо воспитывать в ребенке привычку заботиться, предупреждать болезнь, усталость и т. п. И в этих целях систематический труд в живом уголке является хорошей школой воспитания. Ухаживая за самыми разнообразными животными, дети за время пребывания в

детском саду узнают, кому нужен какой корм и в каких дозах, какими болезнями могут заболеть животные, как предупредить болезнь или вылечить от нее.

Однако для того, чтобы интерес к трудовой деятельности в уголке живой природы у детей не падал, необходимо, давая им задания, учитывать в каждом случае зрительные возможности, уровень сформированности трудовых навыков у слепых и слабовидящих детей. Исходя из этого, определяется дозировка трудовой нагрузки (чтобы не утомить малыша и дать возможность получить удовлетворение от хорошо выполненной самостоятельной или совместной работы).

При наличии определенных трудовых навыков слепых и слабовидящих детей можно привлекать их к выполнению коллективных поручений.

Например, к уборке уголка природы. Задания распределяются так, чтобы каждый выполнил посильную для него часть работы и примерно в одно и то же время. При этом главное — это ощущение детьми радости общего труда, радости от согласованности в действиях, доброжелательности во взаимоотношениях. Без этого микроклимата любое коллективное мероприятие нельзя считать эффективным в коррекционно-воспитательном отношении, что на практике нередко игнорируется.

К концу дошкольного возраста в процессе коррекционно-воспитательной работы по воспитанию самостоятельности к труду в природе у слепого и слабовидящего ребенка должны быть сформированы умения самостоятельно определять необходимость полива почвы в горшке путем удара по нему (звонкий звук при сухой земле, глухой — при влажной) или на ощупь.

Самостоятельно дети должны определять необходимость рыхления почвы, уметь делать глубокие ямки для посева крупных семян (бобы, тыква) и ровные бороздки для посева мелких семян (редис, морковь), поливать, не размывая корни растения, правильно держа лейку, ближе к земле и боком к себе, собирать семена растений, теплолюбивые растения утеплять (обертывание, окучивание, связыванием кустов, пригибанием к земле и г. п.).

У слепых и слабовидящих детей к моменту поступления их в школу должны быть сформированы потребность и способность оказывать посильную помощь птицам (подкармливать их в сильные снегопады и гололед). Педагог должен ежедневно побуждать детей к поиску добрых трудовых дел и способствовать их выполнению.

Ниже помечаем план-конспект примерного подгруппового занятия учителя-дефектолога, на котором реализуются высказанные выше рекомендации.

ПЛАН-КОНСПЕКТ

подгруппового занятия
со слабовидящими старшими дошкольниками
по формированию трудовой самостоятельности
и действенной отзывчивости

Оборудование: детские лопаты, носилки, корм для птиц, предметные картинки с изображением зимующих птиц (воробья, синицы, вороны).

ХОД ЗАНЯТИЙ

1. Вступительная беседа.

— Дети, мы были сегодня с вами на утренней прогулке и видели, что за ночь выпало много снега. Кругом работали люди с деревянными лопатами. Что они делали?

— Они убирали снег с дороги, чтобы легче было ходить.

— Дети, а что еще полезное можно сделать зимой на улице и в природе?

— Посыпать песком скользкую дорогу, залить каток для детей, устроить снежную горку, навестить кормушки для птиц и положить в них крошки.

— Сейчас, дети, мы выйдем на нашу площадку и посмотрим, что полезное вы сможете сделать для детей и для природы. Для каждого из вас у нас имеются легкая деревянная лопата, корм для птиц.

2. Выход на улицу.

—Дети, посмотрите вокруг какая белизна, снег еще не загрязнился, потрогайте, какой он пушистый, мягкий, от тепла вашей ладони он быстро тает, как от солнышка весеннего. Все изменилось с приходом зимы:

•

Пришла, рассыпалась, клоками
Повисла на суках дубов.
Легла волнистыми коврами-
Среди полей, вокруг холмов:
Брега с недвижною рекою

Сравнила пухлой пеленою.
Блеснул мороз. И вот сама
Пришла волшебница-зима.

А. Пушкин.

—Вот какое чудо сотворила, дети, зима, не зря ее А. С. Пушкин называет волшебницей. Это она, как по волшебству, все грязные дороги, все старые заборы обновила, принарядила. Смотрите, каждая веточка в снегу. Вон как нагнулись ветки под тяжестью снега. В лесах они часто отламываются, гибнут. И мы не дадим погибнуть веткам нашего шиповника и малины, мы стряхнем с них лишний груз, а чтоб теплее было зимовать нашему саду, подсыпем снега под кусты, укроем корни от мороза. Где мы снег возьмем, чтобы растениям помочь?

—Будем чистить дорожки к веранде, к игрушечному домику, к столу, а снег — под деревья.

—Правильно, дети, двойную пользу сделаете: для людей — дорожки, а для растений — тепло и дополнительная влага будет по весне.

3. Распределение участков для работы.

—Дети, каждый из вас выберет себе деревцо или кустик, который будет опекать всю зиму. Кто хочет ухаживать за этим деревом, пусть отгадает, как его зовут: «Что за дерево такое: белый

ствол, само густое. На стволе полоски, точки, а на ветках — крошки почки? (береза). У этого дерева — косточка—семя. Косточку бросили на зиму в землю, круглая косточка пустит расточек — вырастет новая (вишенка) — дочка»...

4. Практическая работа детей

(педагог в отдельных случаях подсказывает, поправляет, но трудовые операции дети выполняют самостоятельно. По ходу работы педагог подмечает успешность, старательность каждого ребенка).

5. Подкормка птиц.

—Дети, каждый из вас сейчас возьмет в руки немного корма для птиц. Теперь, когда вы расчистили подходы к кормушкам, можно оставить корм птицам и понаблюдать, кто прилетит к нам в столовую. Смотрите: (показывает картинку с изображением воробья) маленький мальчишка в сером армячишке по двору гуляет, крошки собирает. О ком эта загадка? (о воробье). Любимое кушанье этих птичек пшено. Возьмите зерна и насыпьте на кормушку аккуратно, чтобы ни одно зернышко не упало в снег.

—А вот еще маленькая зеленая птичка с желтой грудкой. Это — синичка, (показывает изображение). Любимое кушанье синиц — семечки арбуза, свежее сало. Накормим синичек, (дети аккуратно прикрепляют на гвоздь кусочек сала и сыпят зерна арбуза).

—А вот еще одна птица: крупная, хриповатая, окраской черно-сероватая. Расхаживает важно, вот персона. Кто же эта птица? Кто? (ворона). Правильно, дети, для ворон мы разбили несколько орехов. Вороны все едят подряд, что попадет, даже падаль. И живут по

300 лет, не более. Человеку от них польза большая: благодаря им воздух чище и меньше вредных микробов.

4. Подведение итогов:

—Подумайте, дети, какие полезные дела вы сделали. Кто скажет спасибо вам за труд?

—(Дети перечисляют: подкормили рас гения, сделали дорожки для людей, подкормили птиц).

ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РУЧНОГО ТРУДА

Ручной труд в дошкольном возрасте сводится к изготовлению детьми игрушек и предметов из различных материалов. Содержание ручного труда близко к изобразительной деятельности (конструирование, лепка, аппликации).

В этом содержании заложены большие возможности коррекционно-компенсаторного развития детей с патологией зрения. Не случайно эта сторона трудовой деятельности слепых детей младшего возраста более, чем другие стороны, изучалась в советской тифлопедагогике (М. И. Земцова, И. С. Маргулис, Р. О. Захарченко и Др.), т. к. именно через ручной труд реализуются основные компенсаторные возможности слепого ребенка и достигается высокий конечный результат его развития.

В процессе ручного труда дети уточняют свои представления об окружающих предметах, знакомятся со свойствами различных материалов, осваивают навыки работы с некоторыми инструментами (ножницами, молотком и т. п.) и способы соединения частей поделок с помощью клея, гвоздей.

Работая с деревом, дети приучаются сравнивать детали, овладевая способами накладывания, прикладывания, сличения, развивают свой глазомер, умение пользоваться линейкой и т. п.

Особенно много для развития воображения, фантазии, смекалки дает работа с природным материалом (шишки, желуди, каштаны, листья, солома, кора). В процессе отбора природного материала для поделок тифлопедагог старается попутно доразвивать функции цветоразличения, форморазличения и различения предметов по величине, учит подмечать в причудливых формах природного материала сходство со знакомыми предметами. Все это способствует формированию надежных способов компенсации нарушенного зрения.

Поначалу труд по изготовлению предметов для игры и быта направляется тифлопедагогом, но постепенно каждый ребенок подводится к возможности самостоятельного отбора материала в соответствии с намеченной целью, замыслом. Для педагога в этот момент важно, чтобы ребенок продумывал последовательность действий, мог рассказать, как он будет обрабатывать материал и соединять части в целое. И в коррекционных целях особо важное значение имеет сам подбор деталей, их измерение, заготовка качественно добротного материала, на что нередко педагоги обращают недостаточно внимания, увлекаясь достижением конечного результата в жестко регламентированные сроки.

В результате детские поделки выходят иногда кривыми, неаккуратно склеенными и негодными для подарка. Педагоги зачастую пытаются их поправить, доделать своими руками вместо того, чтобы совершенствовать трудовые навыки ребенка до такого состояния, когда его изделие годилось бы для подарка, для выставки.

При отсутствии достаточных умений часто охладевают к начатой работе и не стремятся довести дело до конца.

В этих случаях целесообразно оценивать каждый шаг в работе малыша, применяя приемы процессуальной оценки в сочетании с помощью ребенку. Но участие взрослого должно иметь тенденцию к уменьшению доли его труда при неизменном увеличении трудового усилия ребенка.

Так, чтобы сделать стульчик для куклы, Женя отобрал необходимые детали для будущей конструкции (одинаковой высоты) 4 ножки, сиденье, спинку, 6 маленьких гвоздиков. Первый гвоздь для прикрепления ножек к сиденью Жене помог забить педагог, остальные 3 он забивал самостоятельно. Спинку же прикрепить к сиденью педагог уже практически не помогал, он лишь советовал, как лучше их скрепить. В результате Женя с гордостью сказал: «Я сам

сделаю этот стульчик». И посадил на него подходящую по росту куклу (для нее он и делал стульчик).

Таким образом, на основании выше описанного можно определить организационно-педагогические и психологические условия успешного формирования у слепого и слабовидящего ребенка положительного отношения к труду и самостоятельности в выполнении трудовых действий.

--- Создание материальной базы, обеспечивающей психологический комфорт ребенка, охотное включение в контакт со взрослым и сверстником.

--- Систематическое стимулирование двигательной активности слепого ребенка путем постепенного увеличения доли его участия в совместной деятельности.

— Усиление интеллектуального компонента в работе по представлению и правилу в процессе формирования трудовых навыков.

--- Обеспечение необходимых условий, времени, места, атрибутов для деятельности по образцу.

--- Опора на сохранные органы чувств, соблюдение охранительного режима работы.

--- Обеспечение систематического повторения трудовых поручений, обязательности их выполнения, формирования чувства ответственности.

--- Обеспечение внешнего контроля и поддержки при выполнении поручения (процессуальная оценка, напоминание об особой значимости поручения для окружающих).

--- Обеспечение ощущения каждым ребенком успеха в социально-мотивированной трудовой деятельности.

--- Предварительное отрабатывание игровых, трудовых, графических и др. навыков, обеспечивающих самостоятельность о подражании образцу.

--- Расширение опыта детей, как предпосылки для перехода постепенно от подражательности на качественно новую, более высокую ступень — к самостоятельной деятельности (не «понарошку», а ко «всамделишным» делам).

Для совершенствования нравственного и трудового воспитания ребенка важно определить его потенциальные возможности, те «пуды здоровья» (Л. С. Выготский), опора на которые обеспечивает полноценное развитие его в условиях слепоты и слабовидения.

Анализ литературных источников и наблюдении за педагогическим процессом и свободной деятельностью слепых и слабовидящих дошкольников позволяет наметить оптимистическую перспективу базирующуюся на особой пластичности нервной системы ребенка дошкольного возраста, его стремлении к общению со взрослыми, к совместной деятельности с ними, в особом доверии взрослым:

— возможности использования сохранных органов чувств в качестве компенсаторных путей развития;

— развитие высших форм познавательной деятельности как основы процесса компенсации недостаточного зрения;

— сохранной способности к подражанию непосредственному живому примеру или художественному образу;

— сохранной способности к эмоциональному отклику, к ориентировочной деятельности, заинтересованности предметом наблюдения;

— естественной потребности ребенка к совершенствованию;

— природном стремлении ребенка в начале дошкольного детства к самостоятельности («я сам»);

— природной двигательной активности ребенка;

— возможности насыщения трудовой деятельности ребенка игрой и использование игры в воспитательных целях.

**Методические рекомендации по
организации коррекционно –
воспитательного процесса в
дошкольных учреждениях для детей с
патологией зрения.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ

Рациональная организация обучения и воспитания детей с патологией зрения в специальном дошкольном учреждении возможна при правильном понимании структуры дефекта. Каждого ребенка: состояния зрения, отклонений, обусловленных зрительной недостаточностью, различных сопутствующих нарушений.

Исследованиями офтальмологов доказано, что снижение остаточного зрения зачастую сопряжено с нарушениями фиксации взора, недоразвитием моторных функций глаза, отклонениями в развитии его адаптационных функций, сужением полей зрения и т. д.

В результате этого нарушается процесс зрительного восприятия, что приводит к обеднению предметных и пространственных представлений. Дети с резко сниженной остротой зрения испытывают трудности при ориентировке в пространстве из-за боязни движений.

В связи с этим задерживается координация движений, формирование двигательных навыков.

Сказанное выше предопределяет некоторые трудности в процессе воспитания детей с патологией зрения. Эти трудности особенно ощутимы на начальном этапе пребывания детей в дошкольном учреждении. В большинстве случаев они поступают в детский сад, не обладая элементарной подготовкой в области самообслуживания, коллективной жизни и деятельности.

Опыт работы специализированных дошкольных учреждений показывает, что успешность воспитания детей с патологией зрения может быть достигнута при условии учета особенностей физического развития этих детей.

Поэтому возникает необходимость изучения каждого поступающего ребенка.

С ЭТОЙ целью нами разработана индивидуальная карта развития ребенка с патологией зрения.

С помощью этой карты на основе сопоставления сформированных у детей знаний, умений, навыков и способов действий с предусмотренными программой массового детского сада для каждой возрастной ступени выявляются пробелы и особенности развития каждого ребенка.

Учитывая данные, полученные в результате обследования тифлопедагог составляет перспективный план индивидуальной и подгрупповой коррекционно-воспитательной работы на год.

При подготовке к индивидуальным коррекционно-воспитательным занятиям необходимо также учитывать трудности, которые испытывают отдельные дети при изучении конкретного программного материала. Сведения об этом тифлопедагог получает от воспитателей, фиксирующих свои наблюдения в специальной тетради.

Врач-офтальмолог записывает в тетрадь данные о состоянии зрения каждого ребенка, допустимой единовременной зрительной нагрузке, величине, форме, цвете и направлении движения объектов изучения.

Тифлопедагог рекомендует определенную методику индивидуальной работы по преодолению трудностей и отставания детей, вспомогательные игры, виды наглядных пособий и т. д.

Для достижения эффективности в воспитании детей важно, чтобы существовало единое мнение у врача-офтальмолога, воспитателя и тифлопедагога в отношении средств воздействия на слабовидящего ребенка. Целесообразно также знакомить родителей с применяемой в детском саду методикой коррекционно-воспитательной работы.

При поступлении в специализированное дошкольное учреждение для детей с патологией зрения ребенок обследуется врачом - офтальмологом, тифлопедагогом по специальной карте обследования.

Значительное место в этой карте отводится выявлению представлений об окружающем мире, сенсорному и речевому развитию, а также изучению состояния трудовых и двигательных навыков.

Представления детей об окружающем мире выявляются путем предъявления ребенку заданий.

В случае, если он не справляется с ними, дается задание из программы более младшей возрастной группы. Игровая деятельность изучается путем наблюдения за поведением ребенка в свободное от занятий время. Речевое развитие воспитанников изучается по общепринятой логопедической методике обследования.

Понимание смысла слов проверяется путем включения их в разговорную речь (расскажи о «раме», «ране», «осе», «ноше», «дыме» и т. д.).

Словарный состав и грамматический строй устной речи изучается в процессе непринужденной беседы с ребенком.

Развитие трудовых и двигательных навыков осуществляется путем наблюдений за трудовой деятельностью ребенка.

При обследовании ребенка выявленные у него представления, умения и навыки отмечаются путем

подчеркивания в соответствующих разделах карты.

Ниже прилагается примерная карта обследования ребенка, поступающего в специализированное дошкольное учреждение.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КАРТА ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕБЕНКА

Фамилия, имя

Г о д , месяц рождения !

Дата заполнения

Тифлопедагог:

Врач-офтальмолог:

I. Общие сведения

1. Откуда прибыл
2. Краткие анамнестические данные:
 - а) Бытовые условия. Состав семьи, взаимоотношения в семье. Когда обнаружили слабовидение. Позиция ребенка в семье, обязанности по дому и т. д.
 - б) Внутриутробный период, роды, рост, вес ребенка.
 - в) Раннее психофизическое развитие:
 - начал держать головку
 - сидеть
 - ходить
 - г) Время появления:
 - первых слов
 - первых фраз
 - связной речи
3. Состояние артикуляционного аппарата.
4. Состояние слуха.
5. Состояние центральной нервной системы.
6. Состояние опорно-двигательной системы; (моторика, мимика, наличие парезов, параличей)
7. Количество перенесенных заболеваний по данным листов уточненных диагнозов.
8. Внешний вид ребенка, поведение во время обследования, активность.

II. Состояние зрения

1. Острота зрения
 - а) с коррекцией
 - б) без коррекции
2. Поле зрения
3. Характер зрения (монокулярное, бинокулярное, одновременное).
4. Состояние фиксации (правильная, неправильная)
5. Угол косоглазия
6. Количество перенесенных операций:
 - а) глаз
 - б) других органов
7. Зрительная нагрузка №
8. Диагноз офтальмолога
9. Рекомендации к лечению зрения.

III. Сенсорное развитие

- I Развитие зрительного и осязательного восприятия в процессе рассматривания объекта:
 - А) взгляд беглый, скользящий, движение рук хватательное
 - Б) взгляд по середине фигуры, осматривание ладонью одной руки.
 - В) взгляд по конуру одной части фигуры, обследование двумя руками отдельных частей фигуры
 - г) взгляд по контуру, последовательное обследование копчиками пальцев всего контура фигуры (моделирование контура)
2. Развитие анализирующего наблюдения:
 - а) перечисляет части предмета
 - б) указывает на цвет
 - в) фрагментарно описывает одну или несколько частей предмета
 - г) последовательно, развернуто описывает все части предмета
3. Общие выводы об особенностях сенсорного развития

IV. Игровая деятельность

- а) уровень развития интереса к игре и игрушке (интерес к внешнему оформлению игры и игрушки; к процессу игры; к
- б) адекватность использования игрушек, элементы творчества, длительность игры, отношение к коллективной игре.

V. Речевое развитие

1. Артикуляция (четкая, нечеткая)
 2. Произношение (ясное, смазанное, косноязычное)
 3. Какие звуки отсутствуют, какими заменяются
-
-
-

4. Состояние фонематического слуха _____
 - а) слышит ли неправильно произнесенное слово _____
 - б) придумывает ли слова на заданный звук _____

5. Развитие звукового анализа слова:

- а) называет все слово
- б) умеет выделять в слове слоги
- в) выделяет на слух в слове только согласные звуки

- г) называет последовательно все звуки в слове

6. Общий вывод о состоянии фонематического слуха в развитии звукового анализа слов

7. Понимание смысла слов:

- а) полное («сани — это предмет для передвижения по снегу, делаются из дерева и железа»)
- б) неполное («сани — это чтобы ездить»)
- в) неточное («кусты — на них листочки»)
- г) искаженное («солома — это сушеная трава, сено»)

8. Понимание обращенной речи:

- а) понимание 1, 2, 3 — сложной инструкции
- б) выполнение заданных действий

9. Понимание простых устных рассказов, сказок (умение отвечать на вопросы по содержанию прослушанного) Словарный состав и грамматический строй речи: словарь (соответствует возрасту, бедный)

10. Общие выводы об особенностях речевого развития

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТИФЛОПЕДАГОГА В СПЕЦИАЛЬНОМ ДЕТСКОМ САДУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Основное содержание, принципы и методы воспитания детей с нарушением зрения в детском саду научно обоснованы тифлопсихологией, тифлопедагогикой, офтальмологией, доказавшими возможность и условия ранней компенсации и коррекции развития дошкольников с сенсорной недостаточностью.

Для дальнейшего расширения в нашей стране сети дошкольных учреждений для детей с нарушением зрения целесообразно широкое обсуждение опыта работы ленинградских тифлопедагогов специализированного детского сада. Там воспитываются дети с различными формами зрительной патологии всех возрастных групп. Слепые — 25 чел., слабовидящие — 10 чел., дети с амблиопией и косоглазием — 60 чел.

Результаты, достигнутые детским садом в подготовке детей к обучению, педагогическая работа по компенсации и коррекции остаточного зрения, развитие познавательной активности, игровой и трудовой деятельности во многом определяются квалифицированной и многогранной работой тифлопедагогов. На основании «Типового положения» тифлопедагог осуществляет из групповых общеобразовательных занятий всю учебно-педагогическую работу по умственному и речевому развитию детей с нарушением зрения (по типу общих детских садов).

Однако, как указывает И.С. Моргулис, перед тифлопедагогами, специализированных детских садов стоит и специфическая задача — формирование компенсаторных процессов с целью предотвращения необходимости в последующей коррекции возможных отклонений в развитии детей.

Решение специальной задачи достигается путем формирования у дошкольников эффективных приемов использования сохранных анализаторов, познавательной активности на уровне чувственного познания.

Наличие среди дошкольников детей с замедленным темпом развития, социально запущенных, с низкой познавательной активностью и другими вторичными отклонениями требуют специальных форм индивидуальных занятий.

Количество часов, выделенных тифлопедагогу для индивидуальной работы, зависит от возраста детей, а также от степени выраженности у них дефекта. Так, в 1976—1977 уч. году примерное количество часов для индивидуальной работы составляет в подготовительной группе слабовидящих 2,5 часа, в младшей группе слабовидящих — 6 часов, в подготовительной группе — 8 часов в неделю.

Эффективность воспитания и обучения детей с нарушением зрения предполагает установление тесной связи в работе тифлопедагога и воспитателя группы. При этом тифлопедагог направляет деятельность воспитателя по формированию у дошкольников приемов чувственного познания с учетом особенностей возможностей использования его сохранных, но нарушенного

зрительного анализатора; намечает пути дальнейшего закрепления пройденного материала.

Решению поставленных задач способствует введение «Тетради связи тифлопедагога и ВОСПИТАТЕЛЯ».

Важным направлением работы тифлопедагога является организация специальных занятий, направленных на коррекцию иных отклонений в развитии детей с тяжелыми формами нарушения зрения.

Основным содержанием лечебной работы офтальмологов в детском саду является восстановление и развитие зрительных функций (остроты зрения, бинокулярного зрения, мышечного аппарата и т. д.).

Тифлопедагог считает своей основной задачей научение детей эффективным приемам зрительного восприятия с опорой на системную деятельность анализаторов. При условии активного включения аналитико-синтетической деятельности мышления обеспечивается успешность овладения детьми приемами познавательной деятельности.

Тифлопсихологией установлено, что функция создает лишь предпосылку для глубокого познания окружающего мира, но сама по себе не может обеспечить высокого уровня зрительного восприятия. Дети,

не владеющие способами зрительной деятельности, не владеют и достаточной степени и функцией, что приводит к ее угасанию.

Учеными доказано, что высокий уровень развития познавательной деятельности определяется не только состоянием зрительных функций, но и перцептивной потребностью и активностью личности ребенка, сформированностью умений и навыков целенаправленно и активно отражать объективную реальность.

Исследования показывают, что такая деятельность способствует развитию функций и обуславливает их стойкость.

Управление развитием дошкольника с нарушением зрения будет успешным при условии, если тифлопедагог знает исходные уровни развития детей, поступающих в группу. С этой целью уже на отборочной комиссии, а позднее в группе проводится изучение знаний, умений, навыков детей, уровня развития их познавательной, игровой и трудовой деятельности, сформированности качеств личности и, прежде всего, мотивов общения, самостоятельности.

В педагогической характеристике тифлопедагог фиксирует полученные при изучении детей данные, вносит в нее ИЗМЕНЕНИЯ и дополнения на каждом году пребывания ребенка в детском саду. На основе проведенного изучения ребенка намечается программа работы на текущий год.

В конце учебного года тифлопедагог отмечает, какие методы более эффективно воздействуют на ребенка, какие изменения произошли в его психофизическом развитии.

Изучение детей, поступающих в Ленинградское специализированное дошкольное учреждение, выявило их значительное отставание от возрастной нормы по выше перечисленным параметрам не только у слепых и слабовидящих, но и у детей с амблиопией и косоглазием.

Оценкой работы педагогического коллектива является степень успешности обучения бывших воспитанников детского сада о школе.

В 1976—1977 учебном году 11 слепых и слабовидящих детей окончили подготовительный класс школы. Школа отмечает общественную активность детей, хороший контакт с товарищами, интерес к обучению, высокую активность, что обеспечило бывшим воспитанникам детского сада высокую успеваемость: четверо учились на «отлично», а остальные имели только «хорошие» и «отличные» оценки.

В текущем, 1977 году, Ленинградским специализированным дошкольным учреждением осуществлен массовый выпуск детей в школу: 40 слепых и слабовидящих поступают в подготовительный и первый класс школы.

За успешностью их обучения педагогическому коллективу детского сада еще предстоит вести наблюдения.

В этом выражается еще одно направление в работе тифлопедагога, содержанием которого является изучение недостатков и трудностей, стоящих на пути школьника — бывшего воспитанника детского сада.

Анализ наблюдений за детьми в школе позволит уточнить содержание программы и методы коррекционно-педагогической деятельности коллектива воспитателей и тифлопедагогов.

ОПЫТА РАБОТЫ ГОРОДСКОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

С целью улучшения воспитания, лечения и коррекции нарушенных функций зрения у детей в Киеве создана сеть специальных учреждений.

Дошкольные учреждения для детей с нарушениями зрения руководствуются в своей работе «Типовым положением о дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушением зрения» утвержденным приказом Министра просвещения СССР апреля 1974 года.

Изучение работы специализированных дошкольных учреждений свидетельствует о достижении ими определенных успехов.

Однако педагогические коллективы специализированных учреждений испытывают значительные трудности и организация учебно-воспитательного процесса, что обусловлено отсутствием методических рекомендаций и разработок, посвященных особенностям работы со слабовидящими детьми. Кроме того, не все воспитатели имеют специальное тифлопедагогическое образование. Из 50 воспитателей высшее дефектологическое образование имеют два человека, тифлопедагогическое — один.

В связи с этим возникла необходимость в организации действенной научно-методической помощи работникам дошкольных учреждений для детей с патологией зрения.

Особенности познавательной деятельности детей с нарушениями зрения:

- Охранительный режим в специализированном учреждении для детей с нарушениями зрения.
- Умственное воспитание аномальных детей в процессе обучения.
- Дидактические основы использования наглядности при обучении слабовидящих детей.
- Физическое воспитание детей с нарушениями зрения.
- Организация игровой деятельности у детей с патологией зрения.
- Трудовое воспитание ребенка с патологией зрения в семье и в детском саду.
- Использование осязания в познавательной и трудовой деятельности при нарушении зрения.
- Эстетическое воспитание детей с нарушениями зрения.
- Использование слуха в познавательной и трудовой деятельности слепых и слабовидящих детей.

Занятия теоретического семинара проводятся один раз в два месяца.

Кроме теоретических занятий в городе организовано - методическое объединение для работников детских садов для детей с нарушениями зрения. Занятия проводятся один раз в квартал.

На методическом объединении обсуждаются открытые занятия, темы которых соответствуют вопросам теоретического семинара.

Обсуждение открытых занятий проводится по таким направлениям:

1. Осуществление охранительного и лечебного режима.
2. Коррекционная направленность занятий:
 - а) учет индивидуальных познавательных возможностей каждого ребенка;
 - б) методы и приемы активизации учебно-познавательной деятельности детей; в том числе и страдающих сложными дефектами развития.

Анализ деятельности теоретического семинара и методического объединения работников специализированных дошкольных учреждений г. Киева показывает, что такая форма методической помощи создает возможности для продуктивного обмена опытом работы, внедрения в учебно-воспитательный процесс научных рекомендаций.

НЕКОТОРЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ПОМЕЩЕНИЙ И ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Для дошкольников детский сад — это первая ступенька обменной жизни, его второй дом. Создание детям всех условий для их всестороннего развития является главной задачей работников дошкольного учреждения. Для решения этой задачи немаловажная роль отводится организации жизни и быта детей, оформлению помещений детского учреждения. В оформлении интерьера групповых помещений активное участие принимают воспитатели, методист, заведующая, врач-офтальмолог.

Красивое оборудование групповых комнат, спален, удобное размещение малых форм на игровых площадках — это не только залог успешного физического воспитания детей, но и благотворная база для эстетического воспитания, успешного проведения работы воспитателей с детьми с пониженной остротой зрения.

Прежде всего, групповая комната не загромождается лишней мебелью, предметами. В ней должно быть как можно больше свободного пространства, воздуха и света. Мебель простая, красивая, светлых и мягких тонов. Размеры всей мебели приспособлены к росту детей. Мебель расставлена с учетом освещенности помещений.

Хорошо украшают интерьер и создают уют всевозможные произведения декоративно-прикладного искусства, керамика, вазы, игрушки и поделки, выполненные детьми самостоятельно или совместно с воспитателями. Используя для оформления помещений эти украшения, необходимо подбирать, их так, чтобы они гармонировали друг с другом и со всей обстановкой комнаты. Следует избегать излишеств, периодически освежать интерьер, прибегая к несложной перестановке мебели. Стены помещений окрашены в плетельные тона, не утомляющие зрение детей. Цвет, благодаря различной отражающей и поглощающей способности, может корректировать действие света. Любая форма воспринимается лучше тогда, когда одна сторона ее освещена, а другая находится в тени. Этот светотеневой контраст должен учитываться при окраске стен и подборе занавесей на окна, размещении дидактического материала для индивидуальной работы с детьми с пониженной остротой зрения.

Много внимания уделяют воспитатели изготовлению пособий и атрибутов для проведения подвижных игр и спортивных развлечений, размещению их на игровых площадках.

На занятиях и группах **наглядные пособия применяются в зависимости от состояния зрения**

каждого ребенка: учитываются размеры демонстрационного материала, расстояние, размещения и освещение. Так, для детей с высокой близорукостью и изменением на глазном дне используется темный фон и светлые картинки. Для детей с атрофией зрительного нерва — светлый фон и темные картинки.

В коррекционно-воспитательных целях широко используются настольно-печатные дидактические игры. Они также подбираются индивидуально, в соответствии с остротой зрения, фиксацией зрения, фиксацией взора и другими показателями состояния зрения ребенка.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В специализированных дошкольных учреждениях воспитываются дети с различными зрительными возможностями. Среди них есть дети слабовидящие, страдающие косоглазием, и др.

Из 1-4 воспитанников подготовительной группы у троих острота зрения ниже 0,2, у четверых после выключения лучше видящего глаза функционирует другой глаз с острой зрения 0,01 без коррекции. Таким образом, если учесть, что на занятиях воспитанники преимущественно работают с выключением лучше видящего глаза, то речь идет о работе с практически слепыми детьми. Это создает особые трудности в работе и требует применения специальных методов обучения и воспитания детей.

При подготовке к занятиям, прежде всего, учитываются рекомендации врача-офтальмолога в отношении выбора для каждого ребенка направления движения перед глазами объектов изучения, их величины, цвета, формы. На основе этого изготавливаются пособия для занятия.

Так, например, для занятий по обучению грамоте мы изготовили инициальное наборное полотно. На карточках размером 3х5 см нарисованы буквы высотой не меньше 2 см. Буквы окрашены в цвет, рекомендуемый врачом.

Предметные картинки для таких занятий также классифицированы по размеру до 2 и свыше 2-х см с тем, чтобы использовать их в зависимости от остроты зрения воспитанников.

Как правило, на каждом занятии применяются коллективные и индивидуальные формы работы.

Используя общее для всех детей группы содержание, учитываются познавательные возможности каждого ребенка. Детей, у которых резко снижена острота зрения, размещают ближе к доске; они пользуются специально подобранным для них набором раздаточного материала.

На занятиях по развитию речи особые трудности возникают при проведении бесед в работе с картинками. Для достижения цели занятия необходима определенная подготовительная работы, направленная на формирование у детей конкретных представлений о предметах и явлениях.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ

На основе изучения детей и литературных данных установлено, что дети, поступающие в детский сад, разные по своим зрительным и другим психофизическим возможностям и отстают от нормально видящих сверстников в развитии. Отсюда вытекает главная задача коррекционно-воспитательной работы со слабовидящими дошкольниками: сенсорное воспитание, направленное на конкретизацию представлений о предметах и явлениях, формирование умений пользоваться ослабленным зрением.

Большое значение имеет также работа по обогащению словаря конкретными понятиями. Известно, что речь слабовидящих детей часто бедна и невыразительна. У многих из них наблюдается неправильное произношение звуков, что обусловлено сложностью зрительного восприятия правильной артикуляции взрослых.

В условиях специально организованного обучения и воспитания, как показывают специальные исследования, возможно преодолеть недостатки в речевом развитии слабовидящих детей, особенно, если обеспечить коррекционное воздействие на них в раннем возрасте. Опыту работы по коррекции речевого развития слабовидящих дошкольников посвящено данное сообщение.

Работа с группой слабовидящих, состоящей из 15 детей старшего возраста, началась с обследования каждого ребенка по специально составленной индивидуальной карте.

Исходя из данных обследования, составлялась перспективная схема индивидуальных занятий с каждым ребенком на год. Обследование речи детей средней группы выявило следующее.

Из 15 воспитанников группы у 13 обнаружен нормальный тематический слух; у двоих детей он нарушен. Грамматический строй в норме у 10 детей, нарушен у 5. Звукопроизношение в норме у семи.

Лексический запас слов достаточный у девяти детей; недостаточный — у пяти; бедный — у одного ребенка.

Как указывает Л. П. Солнцева, речь у детей с патологией зрения не будет иметь формальный характер только в том случае, если у них сформированы представления, обозначенные словом. В связи с этим возникает необходимость в проведении работы, направленной на формирование таких представлений. В соответствии с такой задачей проводились коррекционные групповые и индивидуальные занятия, тематика которых включала следующие направления:

1. Развитие способов восприятия при помощи различных анализаторов и совместное их использование при изучении предметов.
2. Развитие анализирующего наблюдения в процессе рассматривания и описания предметов.
3. Сравнительное описание знакомых предметов.
4. Классификация предметов на группы.

В начале учебного года дети не использовали различные анализаторы при изучении предметов. Поставив перед собой цель, обучить воспитанников всесторонне обследовать предметы, мы предлагали им познавательные задания, стимулирующие развитие полисенсорного восприятия. Для этого использовался такой прием: дети обследовали различные предметы, например, морковь, стул, игрушечный медвежонок и отвечали на вопросы, содержание которых направлено на выявление зрительных, осязательных, вкусовых и других признаков объектов. Коррекционная работа по речевому развитию на данном этапе сводилась в основном к исправлению звукопроизношения и выработке у детей внятной и связной речи. Постепенно усложнялись задания, связанные с формированием сенсорного опыта детей и развитием их речи.

Приведем примеры занятия, проводимых тифлопедагогом по теме «Одежда и обувь».

1 занятие. Конкретизация значений слов, обозначающих названия одежды и обуви. Игра «В чем пойдет гулять Аня?».

2 занятие. Развитие способов восприятия в процессе обследования одежды и обуви. Предполагаемый к использованию словарь:

- шуба теплая, меховая, носят зимой, мех пушистый;
- сапоги носят зимой, сшиты из кожи, внутри — мех, кожа гладкая, мех мягкий и т. д.;
- платье носят летом, весной, зимой под верхней одеждой, сшито из ситца, шелка.

3 занятие. Развитие анализирующего наблюдения в процессе осматривания и описания предметов одежды и обуви. ДЕТИ использует словарь предыдущего занятия.

4 занятие. Сравнительное описание двух предметов одежды или обуви. Что общее, чем отличаются. Игра «Одеть кукол» или «Кому что нужно (по сезону)».

5 занятие. Классификация предметов одежды на группы, подгруппы. Игра «Что лишнее». Словарь: одежда, обувь; зимняя одежда, летняя одежда, верхняя одежда и т. п.

При прохождении каждой лексической темы использовался различный дидактический и игровой материал. Например, картинки с предметными, сюжетными рисунками (их величина и способ рассматривания рекомендовались врачом-офтальмологом); натуральные предметы; муляжи; макеты, тематические игрушки; контуры и силуэты, а также дидактические различного содержания. С помощью таких средств дети приобретали сенсорный опыт и знания о предметах окружающего мира.

Формирование грамматического строя речи — построение фразы, правильное употребление существительных, глаголов, прилагательных — осуществлялось на каждом занятии. От детей требовались полные ответы, правильное употребление частей речи и членов предложения.

Работа по исправлению звукопроизношения, развитию фонематического слуха, звукоанализу проводилась индивидуально с теми детьми, которые в ней нуждались.

Обучение правильной артикуляции проводилось на более близком расстоянии, иногда методом детального объяснения и показа рукой.

После года работы мы провели контрольный опрос детей, чтобы определить, как они усвоили пройденный материал. Опрос проводился по 14 темам и шести позициям, характеризующим результаты коррекционно - воспитательной работы по развитию речи у каждого ребенка за первый год обучения. Хорошие результаты получены в 28 случаях, удовлетворительные — в трех и только у одного ребенка обнаружались значительные сдвиги.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ВОСПИТАНИИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Игра — ведущая деятельность ребенка дошкольного возраста. Развитие игры детей с нарушениями зрения имеет свои особенности. Наблюдения показывают, например, что в игре и пятого года жизни (средняя группа) возникает много конфликтов, а также ограничено количество звеньев (1—2). Коллективная игра только зарождается. Дети в основном играют в одиночку, реже по два-три человека, мало пользуются атрибутами, сюжет игры не разворачивается, и она быстро заканчивается.

У воспитанников старшей и подготовительной групп игра несколько усложняется, однако по всем вышеизложенным характеристикам она отстает от игр нормально видящих сверстников. Особенно это выражается в использовании атрибутов игры.

Сюжетно-ролевые игры в подготовительной группе сводятся в основном к рассказыванию, например, о «больной дочке» и др.

Из наблюдений видно, что развитие сюжетно-ролевой игры у детей с нарушениями зрения задерживается из-за того, что они обладают меньшим запасом знаний и жизненных наблюдений. Это требует от воспитателя применения специальных СРЕДСТВ руководства игрой. Особо важно обучать детей действиям с предметами на основе показа и совместной с ребенком деятельности. Сначала дети подражают действиям воспитателей, начинают проявлять самостоятельность и творческий подход к игре.

Нарушение зрения усложняет восприятие ребенком внешнего мира, развитие воображения. Поэтому в процессе игр воспитатель должен уточнять представления и знания детей, побуждать их к познанию новых предметов, обогащать опыт совместной деятельности.

В качестве иллюстраций приведем сюжетно-ролевую игру «Поликлиника». Дети использовали в игре халат, косынку, слуховую трубку, бинт, капли, пипетку, порошки, рецепты, телефон, куклы.

Воспитательница предложила ввести в игру машинку «Скорой помощи», но дети не использовали ее.

Игра заключалась в том, что врач Таня вела прием мам с больными дочками. «Врач» спокойно выслушивала жалобы матерей, давала советы. Многие мамы жаловались, что у их детей болят глаза. Одну «больную» отправила в больницу, другой — выписала капли, третьей сделала массаж, у четвертой — признала воспаление легких, у пятой — ангину. Ожидая очереди к врачу, девочки между собой беседовали, подражали взрослым: «Вы знаете, целую ночь моя дочь плохо спала, капризничала».

После приема «мамы» уносили своих больных на свежий воздух, проветривали комнаты, делали компрессы, вызывали по телефону медсестру на дом.

Характерно также, что слабовидящие дети значительно чаще обращались за помощью к воспитателю: советовались, как распределить роли в игре, как правильно выполнить определенные действия. Часть детей быстро потеряла интерес к игре. Наблюдения за игрой показывают, что она имела подражательный характер, связанный с личным опытом детей. В игру не вносились творческие элементы. Сравнивая игру слабовидящих детей с игрой нормально видящих, можно отметить, что последние играли более активно. В частности, у них отмечалось разнообразие ролей: врачи-окулисты, хирурги, отоларингологи (у слабовидящих фигурировали в основном окулисты). Игра у нормально видящих длилась дольше, в ней использовалось в полтора раза больше атрибутов.

Например, Сережа 20 минут выписывал рецепты. Затем снял халат и вышел из игры. Ира из протяжения всей игры выслушивала куклу. Ей очень нравилась слуховая трубка и действия с ней. Она постоянно требовала: «Дайте бинтик. «Станьте в очередь»,— но при этом не обращала внимания на то, выполняют ли дети эти требования. Ира сама брала бинт, что-то говорила про себя, почти не общалась с другими детьми. Лариса - «медсестра» — также полностью замкнулась в себе. Она громко беспокоилась о порядке в поликлинике: «Надо убрать, подмести. Я уберу, замету». При этом девочка не обращала внимания на играющих рядом детей. Юлия «лечила» куклу, кутала ее, давала лекарства, разговаривала с ней, играла тихо и спокойно, избегая шумных детей.

Таким образом, анализ сюжетно-ролевых игр дошкольников с патологией зрения показывает, что по сравнению с подобными играми нормально видящих сверстников они слабо развернуты; в них недостаточно проявляется коллективная деятельность, мало используются атрибуты. На наш взгляд, это объясняется крайне бедным игровым опытом слабовидящих детей, особенно в коллективных сюжетно-ролевых играх.

Вместе с тем, в дошкольном учреждении создаются условия для активизации игровой деятельности воспитанников, обогащения ее содержания и форм. Это, в частности, подтверждается наблюдениями, свидетельствующими о том, что из года в год у детей старших возрастов отмечается продвижение в

овладении способами и приемами игр.

Учитывая значение сюжетно-ролевых игр как средства воспитания слабовидящих детей, необходимо широко использовать их в работе дошкольных учреждений. При этом надо обеспечить обогащение детей знаниями и представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, последовательное усложнение содержания игр, обучение детей игровым приемам. Для поддержания у слабовидящих детей интереса к игре и придания ей коллективного характера целесообразно непосредственное участие в игровой деятельности воспитателя. Подвижные игры имеют большое значение для всестороннего развития детей с нарушениями зрения. Подвижные игры слабовидящих детей имеют некоторые особенности.

Для детей с нарушениями зрения можно использовать с незначительными изменениями почти все подвижные игры, рекомендуемые программой воспитания. При этом надо учитывать индивидуальные возможности каждого ребенка.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ О РАСТИТЕЛЬНОМ МИРЕ

Как показывают исследования, направленные на изучение познавательных процессов у слабовидящих детей, нарушения зрения отрицательно влияют на процесс восприятия. Сравнительно медленно происходит у них запоминание наглядного материала, что обусловлено нечеткостью восприятия. Все это усугубляется отсутствием необходимого сенсорного опыта и затрудненностью пространственной ориентировки. Взор ребенка с патологией зрения дошкольного возраста зачастую попадает на мало существенную часть предмета. В результате не возникает четкое целостное представление о нем. Н. Г. Морозова отмечала: «Растения, мимо которых не раз проходят слабовидящие дети, воспринимаются ими неотчетливо. Поэтому они приходят в школу с очень бедными, неясными представлениями о деревьях, листьях, цветах, травах, которые хорошо знают дети дошкольного возраста, не имеющие дефектов зрения»¹.

Многие тифлопедагоги отмечают наличие диспропорций между запасом слов и образами предметов в сознании слабовидящих детей. Поэтому для правильной организации воспитательного процесса в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями зрения целесообразно изучить запас, характер представлений и состояние знаний у слабовидящих дошкольников. С этой целью изучались представления о садовых цветах. Воспитанникам предлагалось ответить на вопрос: «Какие ты знаешь цветы?» — и опознать цветы на предметных картинках. Затем дети рассказывали все, что они узнали о том или ином цветке (название цветка предлагалось ребенку). Перечень и количество цветов были взяты нами из программы дошкольного воспитания.

Обследовались дети четырех, пяти и шести лет. Изучение показало, что слабовидящие дети отстают от нормально видящих сверстников. В их активном словаре вдвое меньше названий садовых цветов. По картинкам слабовидящие опознали в три раза меньше изображений садовых цветов, чем их сверстники с хорошим зрением. Это почти в четыре раза меньше предусмотренного программой для их возрастной ступени. Рассказы детей о цветах показали зависимость качества описаний от возраста, приобретенного опыта и т. д. Например, у слабовидящих дошкольников пятого года жизни (средняя группа) или отсутствуют представления о цветах, или знания еще не дифференцировались от общего понятия «растения».

Нормально видящие сверстники в рассказах о цветах пытаются указывать на цвет, строение, стадии в развитии цветов, а иногда и используют сравнения.

Слабовидящие дети шестого года жизни (старшая группа) в своих рассказах о цветах уже указывают не только на цвет, но и на строение. Но наряду с этим у них обнаруживаются неточные знания о цветах. На этой же возрастной ступени дети слабо дифференцируют частные и общие понятия: у тюльпана «есть корешок и кругленькое, цветочек такой и листики по бокам». Рассказы нормально видящих детей этого возраста в большинстве случаев богаче, они описывают цвет, форму, размер лепестков цветка. Эти дети используют сравнения, указывают на особенности строения цветов.

Только на седьмом году жизни (подготовительная группа) некоторые из наблюдаемых нами слабовидящих детей давали характеристику цвета, формы, особенностей строения цветка и использовали при этом сравнения.

В большинстве же случаев знания о цветах у слабовидящих детей седьмого года жизни страдают вербализмом и неточностью. Эти дети часто восполняют отсутствие конкретных представлений своей

фантазией.

Обнаруженные у детей пробелы в знаниях о цветах позволили предположить, что они в значительной степени обусловлены недостатками методики воспитания.

Во-первых, воспитатели не всегда имеют возможность показать растущие садовые цветы детям, так как на приусадебных участках в детских садах нет полного набора цветов, предусмотренных программой воспитания. Во время же экскурсии за пределы детского сада трудно сосредоточить внимание детей на определенном отдельном объекте изучения. Поэтому у слабовидящих дошкольников формируемые образы цветов характеризуются неполнотой и фрагментарностью.

Во-вторых, в ходе изучения садовых цветов детей преимущественно знакомят либо с натуральными цветами, либо с их изображениями на картине. Крайне редко практикуется одновременный показ цветов и их изображений. Такой расчлененный подход к изучению цветов приводит к недостаточному формированию у детей полных знаний и представлений о предметах.

На основе результатов изучения состояния представлений у слабовидящих дошкольников о цветах предполагается разработать рекомендации.

Опыт работы в специализированном дошкольном учреждении для детей с нарушениями зрения показывает, что возникла необходимость в создании специальных условий, способствующих развитию наблюдательности у детей. И прежде всего — это обеспечение необходимых условий для зрительной работы.

ОХРАНИТЕЛЬНЫЙ РЕЖИМ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ

ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ

С ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ

Обеспечение благоприятных условий для зрительной работы детей с патологией зрения является важнейшей задачей специализированных дошкольных учреждений. При организации всех сторон жизни ребенка в детском саду необходимо предупреждать отрицательное влияние на детей таких факторов, как:

недостаточное освещение

неудовлетворительное оформление книг и наглядных пособий

неудачное размещение мебели,

неправильная осанка детей и их посадка за столом во время занятий,

переутомление детей в результате неправильного планирования различных видов занятия и т. д.

Это возможно при условии, если весь коллектив дошкольного учреждения, а также родители осознают свою ответственность за здоровье детей и нормализацию их развития. Сложность создания охранительного режима состоит в том, что специализированный детский сад для детей с патологией зрения призвано обеспечить успешное усвоение воспитанниками программы и подготовить их к обучению в школе. Такая подготовка предусматривает не только усвоение каждым ребенком определенных умений и навыков, но и гармоническое развитие в целом. В связи с этим в детском саду осуществляется система мероприятий, направленных на умственное, физическое, эстетическое, нравственное воспитание детей. Каждый ребенок должен выполнить достаточно большой объем работы и при этом не только сохранить, но и улучшить состояние зрения.

Опыт работы лучших дошкольных учреждений с патологией зрения показывает выполнимость этой задачи при условии неукоснительного соблюдения охранительного режима. Создание охранительного режима в специализированном дошкольном учреждении предполагает согласованную деятельность всех лиц, причастных к воспитанию, лечению и организации быта воспитанников. Особенное значение в этом приобретает выполнение рекомендаций врача - офтальмолога в отношении зрительной нагрузки на каждого ребенка и норм освещенности помещений. Для выполнения данных рекомендаций воспитатели должны быть не просто механическими исполнителями предписаний, но и понимать их смысл и необходимость. Кроме того, в повседневной практике воспитательной работы с детьми с нарушениями зрения возникает много непредвиденных ситуаций, в которых воспитателю надо самостоятельно принимать решения. К числу требований, связанных с использованием средств оптической коррекции, можно отнести следующие:

- постоянный контроль за правильностью ношения детьми очков
- своевременное выключение зрения;

- воспитание у детей бережного обращения с очками.

Несоблюдение этих, требований приводит, в частности, к тому, что ребенок видит не через центр очкового стекла, а через другой участок, в результате чего глаз получает нечеткое изображение на сетчатке. При неправильном положении оправы на лице ребенок излишне гримасничает, желая поправить ее, смотрит вверх очков, что затрудняет лечение амблиопии и задерживает выздоровление больного глаза.

Педагог должен знать, насколько понижено зрение у воспитанника, и какую зрительную нагрузку в связи с ЭТИМ ему назначить. Для этого на каждого ребенка заводится тетрадь, где записываются данные о характере зрительной нагрузки в зависимости от состояния остроты зрения, характера косоглазия. Врач-офтальмолог ведет записи один раз в 1—2 месяца (не исключена необходимость и более частого изменения назначения). Одной из мер, способствующих эффективному соблюдению охранительного режима, является создание благоприятных гигиенических условий и, прежде всего, хорошего освещения помещения. Это достигается при освещении помещения рассеянным отраженным светом. По существующим нормам на рабочем месте достаточно 300 люксов при обычных лампах накаливания и 500 люксов при люминесцентном освещении. Поверхность столов рекомендуется окрашивать в светлые тона. Это повышает освещенность на рабочих местах. С этой же целью следует ограничить проникновение в помещение прямых солнечных лучей, которые образуют на поверхностях столов и доски солнечные блики и вызывают перегревание помещений. Солнцезащитные занавеси или специальные жалюзи не должны мешать проникновению света в помещение, когда в нем нет детей.

Так же как и в школах для слабовидящих детей, столы в группах детского сада целесообразно расставлять не далее 0,5 м и от внутренней и наружной стены. Расстояние между рядами столов — 0,7 м.

В помещениях необходимо поддерживать стабильный уровень освещенности. Для этого нужно следить за частотой оконных стекол, осветительной арматуры (протирайте ее не реже 1 раза в неделю) и вовремя заменять перегоревшие лампы.

Желательно иметь в детском саду одноместные столы с настольными лампами, пюпитры и т. д.

Большое значение имеет соблюдение в дошкольном учреждении благоприятного воздушного режима. Прогулки на воздухе, в частности, не должны подменяться другими режимными моментами.

Выполнение описанных выше требований будет способствовать более успешному решению лечебных коррекционно-воспитательных задач в дошкольных, учреждениях для детей с патологией зрения.

**Воспитание и обучение слепого
дошкольника**

**Под редакцией Л.И. Солнцевой
*(Москва, 1967)***

ГЛАВА I

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ СЛЕПОГО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие слепого ребенка дошкольного возраста очень тесно связано с его обучением. Слепой ребенок не может самостоятельно овладеть всеми необходимыми ему знаниями об окружающем мире.

Исследования, проведенные в Институте дефектологии АПН СССР по сравнительному изучению слепых и зрячих детей младшего школьного возраста, показали, что развитие слепых детей подчинено общим закономерностям развития нормальных детей. Однако при отсутствии зрения возникают значительные особенности в способах восприятия, в ориентировке в пространстве, в формировании предметных и пространственных представлений, некоторое своеобразие в развитии движений. В развитии слепого дошкольника можно отметить три характерные особенности.

Первая заключается в некотором общем отставании развития слепого ребенка по сравнению с развитием зрячего. Это проявляется как в области физического, так и в области умственного развития. Несколько иное общее развитие слепого ребенка вызвано меньшим и скудным запасом представлений, недостаточной упражняемостью двигательной сферы, ограниченностью освоенного пространства, а самое главное - меньшей активностью при познании окружающего мира.

Большинство раздражений от предметного мира для слепого - контактные. Это в значительной степени сужает сферу его действия, ограничивая поле деятельности, уменьшает количество раздражений, становящихся его достоянием. Это отрицательно сказывается на активности слепого ребенка. Многие тифлопедагоги прошлого отмечали безынициативность, пассивность слепого ребенка.

А.И. Скребицкий говорил: «Слепой поражает своей апатичностью, отсутствием воли, невозможностью пробудить его к деятельности».

Пассивность и безынициативность возникают, вшей частью у слепого в результате неправильного воспитания, недостаточного внимания к развитию его движений, его ориентировки, его активности.

Процесс развития зрячего ребенка неравномерен. В разные периоды жизни детей темп их развития различен. Темп развития слепого ребенка также неравномерен в различные периоды его жизни. Однако периоды развития слепых детей не совпадают с периодами развития зрячих. **Это — вторая особенность** развития слепого дошкольника. Несовпадение развития зрячих и слепых детей связано с тем, что слепому приходится вырабатывать свои способы познания предметного мира, не свойственные зрячим. До того времени, пока слепой ребенок не выработает способов компенсации слепоты, способов познания окружающих предметов на суженной основе, представления, получаемые им из внешнего мира, будут неполны, отрывочны и ребенок будет развиваться медленнее. Поэтому перед воспитателями, работающими со слепыми детьми, встает задача помочь своим воспитанникам найти способы обследования предметов, приемы осязания, научить слушать и оценивать те впечатления, которые они получают извне.

Третьей особенностью развития слепого ребенка является диспропорциональность. Она проявляется в том, что функции и стороны личности, которые менее страдают от отсутствия зрения (речь, мышление и т. д.), развиваются быстрее, хотя и своеобразно, другие более медленно (движения, овладение пространством). Диспропорциональность вызвана отсутствием приемов и способов компенсации.

В дошкольном возрасте ребенок активно накапливает знания и представления об окружающей жизни и тем самым создает основу для развития высших познавательных процессов. Отсутствие зрения у ребенка вызывает значительное уменьшение количества воспринимаемых раздражений. Множество предметов окружающего мира и их качеств недоступно познанию слепого ребенка, в связи с этим его предметный мир более беден.

Внутренний мир слепого ребенка строится на основе впечатлений, полученных им через сохранившиеся анализаторы, главный из которых — рука. И. М. Сеченов говорил, что слепому рука заменяет глаз. Однако сам процесс осязательного восприятия в готовом сформированном виде иной, чем процесс зрительного восприятия. Он отличается замедленностью восприятия. Это накладывает отпечаток на весь ход развития слепого ребенка, замедляя темп познания окружающего, а тем самым замедляя и изменяя темп развития слепого ребенка. Важно учитывать и то, что многие впечатления, полученные слепым ребенком, опираются не на зрение, а на другие органы чувств, и хотя они адекватно отражают свойства воспринимаемых предметов, но характер представлений иной.

Как уже говорилось, для того чтобы воздействия предметов окружающего мира стали достоянием слепого ребенка, требуется (за исключением слуховых впечатлений) непосредственный

контакт с этими предметами. Особенно это относится к впечатлениям осязательным. Знания слепых детей дошкольного возраста о предметах более схематичны и часто не отражают их существенных и характерных признаков. Дети выделяют случайные признаки, верные лишь в определенной ситуации, поэтому в узнавании окружающих предметов у слепых детей дошкольного возраста очень часты ошибки. Ошибки связаны также с тем, что, создавая образ предмета по весьма ограниченному числу выделенных признаков, слепой ребенок поставлен перед необходимостью, делать обобщения без достаточного анализа других качества предмета.

Например, в холодные дни воспитательница ходила в группу в гофрированной юбке, которая очень нравилась Оле; девочка всегда ее ощупывала. Когда воспитательница надела другое платье, Оля сразу спросила: «Это вы Лидия Ивановна, я вас не узнала». Для Оли, основным индивидуальным признаком воспитательницы, отличающим ее от других, была «юбка» как гармошка». И только изменение наряда заставило девочку обратить, внимание на другие признаки, и в первую очередь на голос. «Теперь я вас по голосу узнаю»,— сказала Оля на следующий день.

Таким образом, несущественный, случайный признак становится для слепого дошкольника основным в узнавании и определении предметов. Это случайность в определении признаков в первые недели пребывания ею в дошкольном учреждении характерна для восприятия слепого ребенка.

Проведенные нами обследования слепых дошкольников показывают, что предметы, которыми дети действовали, узнаются быстро и достаточно хорошо. Дети легко узнают посуду (чашки, тарелки, кастрюли, ложки, ножи), мебель (стол и стулья, шкаф, кровать, табуретку).

Объекты, с которыми дети знакомы, но с которыми они практически не действовали, узнаются труднее. Так, большинство слепых детей, пришедших в дошкольную группу, не знают клубней картофеля. Легко узнавая его в вареном и жареном виде, дети не узнают его в клубнях. Если помидор, морковь, репа узнаются, так как они попадали в руки слепых дошкольников в сыром виде, то картофель, свеклу слепые дети почти не видели и не могут определить их при осязательном восприятии. Например, в дошкольную группу московской школы во время игры в кухню были принесены муляжи овощей. (Предварительно дети знакомились с овощами в натуре). Дети должны были отобрать из них те, которые нужны для варки борща. Оля Г. решила быть поваром, но она оказалась совершенно беспомощной при решении практической задачи: перебирала овощи руками, бралась то за один предмет, то за другой. Правильно называя то, что необходимо для приготовления борща, Оля решает задачу в словесном плане, так как не в силах решить ее практически. «Мы должны взять морковь, капусту, лук, свеклу, помидоры и картошку»,— говорит она. Однако действия не производит. Такое словесное решение практических задач связано с ограниченностью ее сенсорного опыта. Только помощь и обучение воспитателя выводят Олю из круга словесного решения задачи. Вместе с воспитателем Оля ощупывает предметы, сопровождая их речевыми характеристиками: форма круглая, внизу хвостик, а по бокам волоски — это свекла. Очень хорошо познается и оценивается выделенное о предмета в сравнении. Для того чтобы слепой ребенок легче выделял дополнительные признаки предметов, мы вводим для сравнения близкие по какому-либо качеству предметы. Так, мандарин, данный Оле Г. Для сравнения при восприятии апельсина, способствовал правильной оценке всех признаков апельсина. Сравнение двух одинаковых по фактуре предметов потребовало от девочки выделения новых признаков для узнавания апельсина, и она благополучно справилась с решением этой задачи. У слепого дошкольника наиболее развит слух. На него он опирается в своей ориентировке. Дети узнают по голосу своих товарищей и воспитателей, ориентируются на хлопки, на звук мяча. Они слушают, как воспитатель режет ножницами бумагу, шелестит страницами книги, переворачивая их при чтении, или хлопает в ладоши, играет мячом, мешает ложкой в стакане с водой, и определяют по звукам действия воспитателя. Таким образом, дети по звукам находят и обобщенные признаки предметов и то, какому из предметов или людей принадлежит воспринятое качество. Знание обобщенных звуковых признаков помогает на прогулках определять приближение или удаление машины, узнать, легковая или грузовая машина движется по улице, и даже сказать нагружена она или нет. Выделение звуков, сравнение их с другими и правильное соотнесение с предметами говорят об умении не только слышать звуки, но и понимать их, оценивать. Это свидетельствует о больших возможностях использования слуха в познании окружающих предметов. В дошкольном возрасте у слепого уже намечается совместное использование слуха, осязания, обоняния и вкуса для определения предметов, т. е. восприятия приобретают полисенсорный характер.

Восприятие ограниченного числа признаков предметов ДЕЛАЕТ НЕОБХОДИМЫМ осмысливание каждого признака при осязательном или слуховом восприятии, логическое обоснование принадлежности качества данному объекту. Поэтому нормально развивающееся мышление — важная предпосылка обогащения

сенсорного опыта слепого ребенка и, с другой стороны, само обусловлено этим опытом. Таким образом, свойственное слепому дошкольнику некоторое отставание в развитии и более замедленный его темп, по сравнению со зрячими сверстниками, не связаны ни с какими дополнительными и неспецифическими для слепого дефектами.

Отсутствие зрительных впечатлений отрицательно влияет на развитие представлений о пространстве, что в свою очередь вызывает у некоторых слепых детей боязнь пространства, страх перед передвижением. Это ограничивает подвижность ребенка и отрицательно сказывается на формировании и развитии его двигательной сферы.

У зрячего ребенка к семилетнему возрасту достигает большего совершенства не только крупная, но и мелкая мускулатура рук и ног, совершенствуется рука, способная к таким точным и тонким движениям, как рисование, лепка, письмо и т. д. У слепого ребенка мелкая мускулатура развивается значительно слабее и даже крупная мускулатура недостаточно сильно развита из-за недостатка упражнений.

Отсутствие зрительного контроля за движениями осложняет формирование координации движений, так как контролировать свои движения слепой ребенок может только теми же двигательными органами. Вследствие этого движения слепых детей скованны, некрасивы, неуверенны, нет точности в их выполнении.

Например, с большой осторожностью дети играют в мяч. По звучанию катящегося мяча они могут определить, что он где-то близко, около ног, и заранее садятся, с тем, чтобы ощупывающими движениями отыскать его. Такое поведение — следствие того, что дети не доверяют своим слуховым и двигательным восприятиям. У слепых детей дошкольного возраста нет плавности, четкости и определенности в движениях, все тело сковано, и при поворотах ребенок движется всем телом. Дети выполняют инструкции, например: «Подними руки вверх» — поднимают, «Опусти» — опускают и т. д. Однако, не умея контролировать своих движений, дети поднимают руки согнутыми в локтях, развернутыми несколько в сторону и вперед. Причина этого в отсутствии двигательного опыта, двигательных навыков, кинестетических ощущений, сигнализирующих о правильном положении частей тела в пространстве. После некоторой тренировки дети начинают выполнять движения, но словесному объяснению воспитателя. Однако нужно провести огромную работу, чтобы дети овладели простейшими движениями. Словесное объяснение движений и описание движений становится важным средством в физическом воспитании слепого дошкольника только к концу занятий в дошкольной группе, по мере накопления у него двигательного опыта.

Слепой ребенок в дошкольном возрасте импульсивен, так же как и зрячий. Импульсивность не является следствием слепоты, хотя при слепоте она может проявляться более резко и при этом в возрасте, когда для зрячего она уже нехарактерна. Импульсивность часто проявляется у слепых в старшем дошкольном возрасте, в связи с тем, что в условиях домашнего воспитания слепые дети, как правило, не знают ограничений своих желаний и требований. Импульсивность поведения слепых детей особенно сказывается в том, что во время занятий они не умеют регулировать свое поведение, работа на занятиях постепенно приобретает характер учебной деятельности. По требованию воспитателя дети начинают делать то, что намечено планом занятия, и должны сосредоточивать внимание относительно длительное время. Детям очень хочется, чтобы их спросили, они вскакивают и выкрикивают ответ. Например, Валя на занятиях не всегда поднимает руку, когда хочет ответить, а просто встает и начинает говорить. Девочке так хочется показать свои знания, что она не может ждать, пока ее спросит воспитатель. В то же время она протестует, если ее спрашивают, когда она не поднимает руку. Девочка еще не понимает необходимости отвечать по требованию воспитателя и считает желание отвечать основным при определении

своего поведения на занятии. Она перебивает других, требует к себе особого внимания и настойчиво обращается к воспитателю в то время, когда он разговаривает с другими детьми. Во время занятий ребенок, готовящийся поступать в I класс, должен уметь следить за ответом своего товарища, уметь его продолжить. При поступлении в дошкольную группу дети в большинстве случаев не могут этого сделать.

Неумение следить за ответом товарища не является свойством только слепого дошкольника свойством, обусловленным слепотой. Этими недостатками страдают и многие зрячие дошкольники, которых не готовили к школе. Мы останавливаемся на этом потому, что воспитателю, работающему со слепыми детьми, приходится специально вырабатывать у детей умение слушать воспитателя, товарища, согласовывать свою деятельность с общей работой группы.

Помощь воспитателя, успехи в развитии речи приводят к тому, что у детей появляется умение организовать свое поведение в соответствии с предъявляемыми требованиями, и тогда можно постепенно от индивидуальной формы обращения к детям и индивидуального требования переходить к обращению ко всему коллективу воспитанников.

На седьмом году жизни зрячий ребенок переходит от подражания и копирования деятельности взрослого и своих товарищей к самостоятельной, творческой переработке воспринимаемого материала. В связи с ограниченным запасом представлений у слепого семилетнего ребенка больше выступает подражательность в мышлении, в поведении, в деятельности, хотя отсутствие зрения исключает зрительное подражание. Например, Женя Р. редко проявляет инициативу во время занятий, с большим трудом придумывает что-либо новое. Задачи, которые она придумывает, обычно очень похожи на те, которые приводились воспитателем или товарищами. Для работы Жени на занятиях характерна и некоторая шаблонность, что также свидетельствует о недостаточной самостоятельности в мышлении и деятельности и об ограниченности чувственного опыта девочки. Так, например, задачи Женя составляет только про кукол или девочек, например: «У куклы было 2 платья, а девочка сшила еще 4 платья. Сколько станет платьев у куклы?» Это отмечают и ее товарищи: «Женя всегда про кукол и девочек придумывает». Такие замечания ей не нравятся, и она старается придумать что-нибудь другое, но запас знаний и представлений о жизни у нее так мал, что ей это не всегда удается.

Подражательность и шаблонность в мышлении — серьезный недостаток слепого ребенка старшего дошкольного возраста.

Важной задачей развития мышления является становление его самостоятельности.

Неравномерность развития слепого ребенка проявляется более резко в дошкольном возрасте, чем в школьном. В отдельных случаях развитие ребенка-дошкольника идет замедленными темпами до тех пор, пока он не вырабатывает своих приемов и методов компенсации слепоты. Такой ребенок может сначала производить впечатление умственно отсталого. В дальнейшем его развитие может идти более быстрыми темпами.

Условия, специально созданные для развития детей в дошкольной группе или в детском доме для слепых, показывают, как изменяется темп развития детей в зависимости от того, насколько они овладели компенсаторными приемами. Примером этого может служить развитие Лены С., за которой мы наблюдали на протяжении двух лет.

Лена С. родилась в ноябре 1953 года и полностью потеряла зрение в 3 месяца. При поступлении в школу девочка совсем не могла самостоятельно ориентироваться в пространстве и передвигаться. Поведение ее отличалось апатичностью, безынициативностью, безволием. Она все делала только по указке и требованию, выполняла работы только под контролем воспитателя. Как только воспитатель отойдет, девочка прекращает свое дело. Лена очень замкнутая и неразговорчивая. Первые две недели от нее невозможно было добиться ни одного звука, воспитатели не слышали ее голоса.

Ласковое и внимательное отношение воспитателей постепенно вызвало у нее первые признаки внимания к тому, что происходит на занятиях. Несколько позже она уже вступала в тихий разговор. Оказалось, что Лена легко запоминает стихи и песни, у нее хороший музыкальный слух и приятный голос. Однако речь ее замедленна, голос немного глуховат. Рассказать, или передать содержание рассказа, сказки девочка пока еще не может. Объяснения воспитателя понимает с трудом, и с ней приходится заниматься отдельно. Лена научилась правильно накалывать точки шеститочия, знает их нумерации и местоположение точек. Однако переход к чтению оказался для нее очень трудным. Девочка читает и знает точки на колодке, а на брайлевском листе бумаги их различить не может.

Лена с трудом составляет узор из мозаики: даже простую рамочку составить не может, так как у нее очень слабо развито осязание, и движения рук не координированы.

За время пребывания в дошкольной группе произошли заметные сдвиги в развитии девочки. Большую роль в этом сыграла воспитательница школы Р. Л. Зимина, которая сумела показать Лене ее возможности, показать, что, будучи активной и самостоятельной, она может многого добиться.

Прежде всего, улучшилась речь девочки. Она стала не только пересказывать рассказы и сказки, отвечать на вопросы и разговаривать с товарищами, но и самостоятельно рассказывала о событиях, происшедших в группе.

Огромное влияние на Лену оказала дружба с Наташей К., активной и живой девочкой. Лена научилась самостоятельно ориентироваться в игровой комнате, в спальне, в столовой, самостоятельно есть, одеваться. Она успешно справилась с программой начальных классов школы слепых, хотя у нее еще сохранилась некоторая замедленность движений.

Пример Лены С. очень ясно пока бывает тесная связь развития слепого ребенка с его

воспитанием. Стадии, характер и темп развития слепого ребенка в большей степени зависит от правильно организованного воспитательного воздействия и применения специальных тифлопедагогических методов обучения и воспитания.

ГЛАВА II

РАЗВИТИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ И ОБУЧЕНИЕ ИХ ОСНОВНЫМ ДВИЖЕНИЯМ

Задача физического воспитания — укрепить здоровье детей, способствовать их правильному физическому развитию, научить совершать различные важные для человека движения, выработать свободную и красивую осанку.

Физическое развитие слепых детей протекает своеобразно, так как связано с трудностью ориентировки в пространстве, усугубляющейся боязнью пространства. Поэтому в задачу физического воспитания слепых дошкольников как особый специфический раздел входит обучение ориентировке в доме, в комнате, на участке. Воспитываясь в дошкольной группе при школе слепых, дети практически сталкиваются с необходимостью ориентироваться во всем помещении школы-интерната. Поэтому одна из первых задач воспитателя — обучение ориентировке в школе. Для этого нужно ознакомить детей с помещением школы-интерната, с расположением комнат на всех этажах, научить спускаться и подниматься по лестнице, ориентируясь на мышечное чувство. Обучение детей пространственной ориентировке начинается с того, что воспитатель рассказывает (и показывает) об игровой комнате, о комнате для занятия, спальне, столовой. Дети знакомятся с помещением, где будет проходить их жизнь, с расположением окон и дверей, с размещением мебели.

Нельзя останавливать ребенка, если он хочет «открывать» окружающий его мир, отправляясь в самостоятельное путешествие по помещению, в котором живет. Надо по возможности предоставить ему право самостоятельно преодолеть боязнь пространства, используя его любознательность и убирая сначала с его пути предметы, которые, могут причинить боль.

Навыки ориентировки в комнатах, в спортивном зале закрепляются в процессе повседневной жизни. Для того чтобы детям было легче ориентироваться в комнате надо оставить в ней только необходимые вещи и не менять их расположения. Ребенок должен знать свое постоянное место за партой или столом, место в столовой, свою кровать в спальне и т. д.

Расположение игровой комнаты, комнаты для занятий, спальни и соответствующего им санузла должно быть удобным, четким, ясным, простым, чтобы слепой дошкольник мог легко ориентироваться. Мебель нужно расставлять так, чтобы она не мешала свободному движению детей. Окна должны открываться на улицу, чтобы ребенок, но мог натолкнуться на их створки.

Большую роль в появлении у детей желания обследовать помещение и познакомиться с ним играет мебель. У нее должна быть хорошо обработанная гладкая поверхность, вызывающая у детей приятные положительные эмоции при осязании, по должно быть острых углов, выступов, чтобы дети не поранились при неосторожном обращении.

Индивидуальные шкафы для платья, пальто и другая мебель могут быть отмечены определенным рельефным знаком (квадратик, ромбик, ягода, цветок), легко определяемым при помощи осязания.

Многие дети с остаточным зрением используют цвет мебели для ориентировки и помещении, поэтому окраска предметов может быть и двух- и трехцветной. Хорошо и легко выдвигающиеся ящики шкафов для игрушек, наглядных пособий и счетного материала также вызывают у детей стремление к обследованию, возбуждают любознательность и интерес к окружающим предметам.

Слепому ребенку важно чувствовать себя уверенно и легко в привычной обстановке, поэтому для него каждая вещь должна иметь ориентир, т. е. признак, по которому она легко узнается. В качестве ориентиров выступают существенные признаки предметов. Однако они являются ориентирами или опознавательными признаками предметов только тогда, когда те незнакомы ребенку. В знакомых же предметах ориентиром становится несущественный признак, а наиболее четко выдающийся и наиболее легко доступный осязанию. Выделение ориентиров предполагает предварительную работу по обследованию и знакомству с окружающей обстановкой.

Для облегчения этой работы в различных местах комнаты — на стуле, на дверце шкафа — можно ввести дополнительные ориентиры (даже чуждые данному предмету признаки, например рельефный ромбик на створке шкафа), сигнализирующие об индивидуальном качестве предмета, о нахождении его в определенном месте. Дополнительные ориентиры на мебели, на стенках помогают детям быстро освоиться в помещении, активно действовать, не боясь неожиданностей.

Для развития ориентировки слепых детей очень важно, чтобы от искусственных ориентиров они постепенно переходили к естественным, свойственным самим вещам. Чтобы с течением времени для

детей становились ориентирами признаки, свойственные не одной вещи, а группе вещей, предметов и явлений,— «обобщенные ориентиры» (звуки, поверхность пола, земли, тротуара и т.д.), зная которые слепой мог бы чувствовать себя свободно в любом незнакомом ему месте. Этому в дошкольном возрасте следует уделить особое внимание.

И здесь нужна постоянная помощь воспитателя, обращающего внимание ребенка на все признаки, по которым можно узнать человека или предмет и ориентироваться в пространстве. Слепой может узнать по звуку голоса и звуку шагов, где он находится. Маленького слепого следует научить прислушиваться к тому, как звучит его голос или шаги в пустом помещении, в зале, где много народу, на улице и т. д. Водосток с его шумящей водой и звенящий телеграфный столб — все надо использовать для ориентировки. Следует привлекать для ориентировки температурные ощущения, осязание ступни и обоняние. Большое место в жизни слепого ребенка занимает ориентировка среди людей, узнавание своих товарищей и воспитателей по голосу. Для упражнений в этом виде ориентировки с успехом используются игры: «Узнай по голосу», «Рыбаки и рыбки», «Ловишки»

Постепенно во время прогулок необходимо переходить к обследованию двора, здания школы, различных построек на дворе и к самостоятельной ориентировке на участке. Первые упражнения по обследованию наружного контура здания проводятся руками или палкой. Дети медленно обходят здание, обследуют все выступы и стены, входы и выходы, окна, потом — растительность на участке и дополнительные постройки.

Очень важно научить слепого ребенка реагировать на звуковые сигналы и стараться быстро выполнить задание. Например, по тому или иному сигналу воспитателя быстро побежать по залу, быстро сделать круг, перебежать на противоположную сторону площадки, не начинать движения, не выслушав воспитателя, и быстро затормозить свои движения, когда воспитатель этого требует.

Упражнения в ориентировке, занятия по гимнастике и подвижные игры следует проводить в сопровождении музыки, так как это помогает детям упорядочить движения, согласовывать свои движения с движениями товарищей, подчиняя их ритму музыки. Игра с озвученным мячом, тамбурином, треугольником, колокольчиком вырабатывает свойственные слепым приемы ориентировки в пространстве. Этому в дошкольном детстве необходимо отвести много времени.

Слепой дошкольник, как и любой ребенок, стремится к движению, к деятельности. Однако первые препятствия при движении в пространстве при неумелом или недостаточном руководстве движениями приводят к тому, что ребенок начинает бояться пространства. Этому часто способствуют и родители, которые еще больше боятся за ребенка и потому ограждают его движения, внушают, что он может упасть и разбиться. В результате дети стремятся поменьше двигаться, побольше сидеть. Такая малоподвижная жизнь приводит к появлению у них навязчивых стереотипных движений рук, головы, в которых реализуется естественное стремление ребенка к движению. Всех этих отрицательных последствий слепоты можно избежать, если вовремя начать развивать движения слепого ребенка.

В работе по развитию движений воспитатель опирается на мышечное чувство слепого ребенка, учит использовать мышечное чувство при ориентировке в пространстве и для координации движений. Дети должны научиться контролировать свои движения, оценивая и координируя их не зрением, а тем же исполнительным органом. Отсутствие зрительного подражания затрудняет обучение движениям. Воспитатель может опираться лишь на личный двигательный опыт ребенка. А его, как правило, у слепых дошкольников очень мало. Поэтому важная задача физического развития слепых детей — создание у них двигательного опыта. Необходимо обучить ребенка основным движениям для того, чтобы он овладел движениями своего тела. Рассчитывать на естественное развитие движений слепого нельзя.

Ограниченный двигательный опыт слепого ребенка, недостаточно дифференцированные движения, неустойчивость эмоциональных проявлений, слабое торможение, а самое главное — отсутствие зрительного контроля за движениями — все это требует от воспитателя своеобразных приемов и способов обучения, слепых движениям. Обучение детей движениям направлено, прежде всего, на формирование навыков основных жизненно важных движений, необходимых слепым детям в их повседневной жизни. Слепой дошкольник должен уметь ходить, бегать, прыгать, подниматься и спускаться по лестнице. Нужно стремиться не только к тому, чтобы слепые дети овладели движениями, нужно добиться, чтобы эти движения стали согласованными, ловкими, свободными, чтобы дети могли двигаться самостоятельно в разнообразных условиях.

Легкость, красота, координированность движений у слепого ребенка вырабатываются в результате системы логических мероприятий по развитию движений, проводящихся на специальных занятиях, во время ежедневной утренней гимнастики и на прогулке.

Основная форма обучения детей движениям — занятия гимнастикой и подвижные игры,

проводящиеся как на гимнастических занятиях, так и во время прогулок и в свободные часы. Занятия проводятся два раза в неделю в строго установленные дни и часы. Это способствует образованию у детей привычки заниматься гимнастикой, помогает формированию более прочных ДВИГАТЕЛЬНЫХ навыков. Очень важно вызвать у детей интерес к гимнастике. Наблюдения за развитием движений слепых детей дошкольного возраста показали, что их двигательные навыки неустойчивы. Чтобы укрепить эти навыки, нужно уметь вовремя поддержать интерес ребенка к упражнениям, которые он делает.

Особое внимание следует уделять детям с неразвитыми, скованными движениями. Эти дети стремятся сохранить сидячее положение, не хотят включаться в общие упражнения, игры. Их движения угловаты, они ходят боком, шаркая ногами по полу.

Основываясь на движениях, которыми владеет ребенок, можно обучать его новым движениям. Незнакомые движения часто вызывают у детей нерешительность, боязнь. Они отказываются выполнять движения. Поэтому, прежде чем давать детям указания, как выполнить новое движение, следует предварительно сравнить его с теми, которые дети уже умеют делать, познакомить детей со снарядом (если движение производится с ним). Например, для подготовки хождения по бревну нужно, чтобы сначала дети холили по полу около положенной веревки, по узкой дорожке, положенной на полу, а уже потом и по бревну. Во время этих подготовительных упражнений необходимо обращать внимание слепых детей на то, как ставится нога при ходьбе по полу и по дорожке, обучать их ходить, ставя одну ногу перед носком другой.

Один из основных приемов обучения детей правильному пополнению движений — четкое, ясное объяснение воспитателя и показ движения. Так, если нужно объяснить гимнастическое упражнение, воспитатель становится в исходное положение, с которого начинается упражнение, и выполняет все движения, которые должны сделать дети, объясняя, рассказывая и давая возможность детям «смотреть», т. е. осязать каждое движение. Затем воспитатель, став сзади ребенка, его руками, ногами и корпусом выполняет пассивно необходимые движения. Этот метод применяется лишь в самом начале работы. В дальнейшем многие упражнения выполняются по словесным описаниям, и лишь отдельные новые элементы приходится показывать на самом воспитаннике.

Показ обычно сопровождается развернутым описанием упражнений. Воспитатель говорит: «Руки вверх» — и одновременно поднимает руки ребенка. «Наклонили корпус, достали носки пальцами» — и опускает вниз руки ребенка, наклоняет его корпус. «Коленки держите прямыми» — придерживает коленки, чтобы они не сгибались, и т. д.

После такого показа упражнение выполняет вся группа. На каждом занятии и во время утренней гимнастики нужно работать индивидуально только с одним-двумя или тремя воспитанниками.

На следующих занятии индивидуальная работа проводится с другими воспитанниками. Дети начинают правильно выполнять упражнения после многократных показов и объяснений, в результате большого количества повторений.

Во время занятий особое внимание следует уделять осанке детей, поправляя ее, напоминая о необходимости прямо держать спину, не склонять голову к груди (это особенно характерно для осанки слепых детей). Слепым дошкольникам очень трудно понять движение и усвоить его, опираясь лишь на мышечное чувство. Поэтому от воспитателя требуется терпение, настойчивость. Постепенно овладевая движениями своего тела, дети к концу года могут научиться делать многие упражнения.

Огромную роль в расширении двигательного опыта слепых детей играет правильное оборудование площадки и зала соответствующими игрушками, пособиями и снарядами. Игры и снаряды не только вызывают у слепых детей интерес к обследованию, они облегчают и овладение многими навыками. При обучении слепых ходьбе можно использовать карусель, вожжи. Дети начинают свободно ходить по дорожке, держась за карусель и медленно ее двигая.

Играя в лошадки, дети сначала ходят, держась за вожжи обеими руками, одной рукой, а затем и самостоятельно, ориентируясь на звук колокольчика, хлопка и т. п. При этом особое внимание следует уделить движениям ног; необходимо научить детей поднимать ноги при ходьбе, не шаркать ими по полу. Сначала дети слишком высоко поднимают ноги. Идя рядом с ребенком, касаясь ногой его ноги, можно показать, как это делать правильно.

Когда дети научатся ходить друг за другом, можно обучать их ходить парами, перестраиваясь в колонну по одну. Очень долго обычно не удается научить детей становиться в круг. Для обучения этому используется круг, сделанный из проволоки, затем из шнура, который в дальнейшем убирается. После нескольких упражнений дети овладевают навыком построения в круг из любого положения.

Можно обучить детей становиться в круг и на основе построения в пары. Воспитатель говорит: «Встаньте парами» опустите руки вниз, повернитесь лицом друг к другу и раздвиньте руки в

стороны, возьмитесь за руки своих соседей и отходите до тех пор, пока держат руки. Получился большой ровный круг».

Прежде чем приступить к обучению сложным движениям, необходимо проверить, насколько дети овладели простыми движениями, входящими в сложные, и могут ли свободно объединять их, применять в изменившихся условиях. Для этого необходимо отрабатывать отдельные движения, входящие в такие сложные упражнения, как прыжки, лазание, метание. Многие из движений, необходимых для выполнения упражнения, особенно движений ног, делаются сначала сидя. Дети легко понимают упражнения и ставят ноги в нужное положение, а это легче перенести в положение стоя.

Метанию в цель можно обучать детей зимой во время игры в снежки, а летом — в играх с мячом. Очень любят дети бросать в речку камушки, бросать в цель мешочки с песком. Для того чтобы дети знали, попали они в цель или нет, и действовали увереннее, воспитатель ставит в качестве цели жестяной лист, попадание в который вызывает звук; плеск воды также свидетельствует о том, что камень брошен правильно. При обучении метанию в цель воспитатель показывает, как становиться в правильную позу для броска, как взять снежок, мяч, камушек, размахнуться и бросить. Сначала все эти движения производит воспитатель руками воспитанника, а затем ребенок действует самостоятельно.

При лазании на стенку важно обратить внимание на то, как нужно чередовать движения рук и ног. Сначала ноги детей переставляет воспитатель, затем делает упражнение вместе с ребенком, и, наконец, ребенок выполняет упражнение сам. В конце года воспитанник может забираться на стенку самостоятельно без помощи воспитателя, правильно чередуя руки и ноги.

Трудно научить слепого ребенка правильно прыгать, эластично приземляться, прыгать с разбега. Первыми упражнениями в прыжках, которыми овладевает слепой ребенок, должны быть прыжки на месте: он учится перепрыгивать через шнур, выпрыгивать из обруча, держась за руку воспитателя, а затем и самостоятельно. Когда дети усваивают эти приемы, можно перейти к играм, в которых нужно перепрыгивать через «речку», «канавку», «прячься от волка» или играя в игру «Не замочи ноги» и т. д.

При обучении движениям необходимо давать детям отдельные упражнения в форме конкретных заданий. Например, воспитатель говорит: «Оля, пролезай в обруч», «Обруч не задевай», «Вова, пройди с мешочком по бревну, но руками мешок не держи, иди спокойно, уверенно, ты можешь хорошо пройти! Когда почувствуешь, что бревно кончается, приостановись, мягко подпрыгни, чуть присядь я выпрямись». Конкретные задания при выполнении движений помогают детям лучше осознать поставленную перед ними задачу и действовать более целеустремленно. Повторение, притом многократное дает возможность овладеть движениями: дети начинают выполнять их более свободно, без лишнего напряжения, повышается осознанность их движений. С каждым разом ребенок приобретает новые умения, новые качества, но пояснения воспитателя полезны и при повторении.

Два занятия в неделю не обеспечивают закрепления правильных навыков движений. Для более прочного усвоения движений детьми широко используются прогулки, во время которых проводятся подвижные игры с определенными правилами. Игра занимает большое место в жизни слепого ребенка, поэтому следует использовать все подвижные игры, способствующие обучению слепых детей основным движениям. Игры вызывают у детей положительные эмоции и повышают интерес к гимнастическим упражнениям. Если, например, на занятиях дети учатся залезать на гимнастическую стенку, то при проведении подвижной игры «Медведь и пчелы» у них закрепляется это умение. В подвижных играх дети действуют более самостоятельно, применяют ранее полученные ими умения в более сложных обстоятельствах. Например, быстро залезть вверх по гимнастической стенке, чтобы не догнали, и т. д. Все это можно закрепить во время проведения ежедневных прогулок, когда организуются подвижные игры. Направляя активность детей, воспитатель принимает участие в игре. В дальнейшем дети охотно играют в эти игры самостоятельно.

Не следует забывать том, чтобы дети слишком не возбуждались, нужно оберегать нервную систему ребенка от сверхсильных раздражений.

Большое место в обучении детей движениям занимают имитационные приемы. Дети изображают то хитрую, осторожную лисицу, приближающуюся к добыче, то медведя, идущего медленной переваливающейся походкой, то зайцев, подпрыгивающих и резвящихся на поляне, то кошку, ТИХО-ТИХО подбирающуюся к мышке.

Показывая движения животных, нужно вызвать у слепого ребенка представление об этих животных, подчеркнуть наиболее типичное в их движениях. «Мышки бегают тихо-тихо,— говорим мы,— их совсем не слышно», и дети стараются ходить тихо на носочках (медведь широко шагает, и дети, сохраняя равновесие, стараются шагать широко, переваливаясь с боку на бок). Эту работу следует проводить с музыкальным сопровождением, значительно облегчающим объяснение ритма и характера различных животных.

Правильному выполнению движений в значительной степени способствует оценка воспитателя. Оценку

нужно давать с учетом подготовленности ребенка. Поощряя ребенка, нужна, не бояться указать на его ошибку. Следует помочь ему тут же ее исправить. Если кто-нибудь из детей усвоил, например, прыжки, учим его спрыгивать с бревна, подбадривая: «Смотрите, дети, как Павлик старается научиться спрыгивать». С Толей догоняем Юру и в это время говорим: «Беги, Толя, еще быстрее, догоним Юру, ты тоже умеешь хорошо бегать». Мила совсем не умела залезать на гимнастическую стенку. Сначала воспитатель показал, как нужно залезать, затем, поддерживая ее, переставлял ей руки и ноги, подбадривая, уверял, что она также хорошо научится лазать, как и другие. Если девочка сначала боялась даже подойти к стенке, то, научившись лазать сама, стала показывать детям, как надо это делать. В процессе обучения основным движениям нужно учитывать индивидуальные особенности характера и поведения детей. Они по-разному ведут себя во время занятий гимнастикой. Одни быстро и правильно отзываются на сигналы воспитателя, замирают в той или иной по первому знаку; при чередовании сигналов не смешивают их, а быстро и уверенно на них реагируют. Другие — плохо согласуют свои движения с требованиями воспитателя, например, продолжают беспорядочно бегать после сигнала воспитателя об остановке движения, хотя и слышат этот сигнал. Таким детям нужно решить еще побегать и выполнить то же упражнение, но уже вместе с воспитателем. Обращаясь к детям, воспитатель говорит: «Мы с Любой будем вместе бегать, определите, когда мы остановимся». Зная, что все следят за ее движениями, Люба старается выполнить задание, чутко прислушиваясь, ожидая сигнала и согласуя свои движения с движениями воспитателя. Есть и такие дети, которые из-за отсутствия двигательных навыков держатся в стороне, стараются быть мечеными. Они никогда не включаются в игру самостоятельно, и воспитатель назначает им роли. Сначала им нужна помощь: например, воспитатель помогает им попасть в зайца в игре «Охотники и зайцы» (зайцы держат в руках погремушки, звонки, колокольчики), подбадривает. Похвала воспитателя дает детям уверенность в своих силах, и они начинают активно участвовать в игре. Неуравновешенные приобретают выдержку, становятся спокойнее, тихие и робкие более активно участвуют в занятиях и играх.

Индивидуальный подход в процессе обучения слепых детей не означает, что воспитатель на занятиях занимается с одним ребенком. Работая с группой детей, воспитатель выбирает приемы, помогающие каждому из детей организовать свое поведение в соответствии с требованиями коллектива, учит сдерживать свои желания, если они не согласуются с общими.

Систематическое развитие движений оказывает большое влияние на повседневную жизнь детей. Они быстрее и свободнее справляются с поручениями и заданиями воспитателя, быстро одеваются и раздеваются, точнее ориентируются в помещении и во дворе, что облегчает им ориентировку в новых условиях школы при поступлении в I класс.

Обучая слепых детей основным движениям, следует всегда помнить, что нужно использовать разнообразные формы и методы обучения; при планировании занятий подбирать материал в порядке нарастающей трудности; широко применять повторение игр и упражнений, так как повторение способствует выработке правильных навыков движений.

Методические приемы должны подбираться в соответствии с той целью, которую поставил перед собой воспитатель при проведении занятий с учетом индивидуальных возможностей и опыта детей.

ГЛАВА III

УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

§ 1. РОЛЬ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ В УМСТВЕННОМ РАЗВИТИИ СЛЕПОГО РЕБЕНКА

Умственное воспитание слепого дошкольника осуществляется в его повседневной жизни. Занятия по ознакомлению с окружающим, по родной речи, счету в умственном развитии слепого ребенка имеют особенна большое значение. Слепые дети должны познакомиться с многообразием окружающих их предметов, овладеть опытом, накопленным человечеством, что требует от ребенка умения наблюдать. Поэтому развитие сенсорики слепого ребенка, накопление им чувственного опыта чрезвычайно важно. На всех занятиях воспитатель постоянно следит за тем, чтобы во всех видах деятельности ребенка обогащался его сенсорный опыт.

Сенсорное воспитание ребенка — это развитие и воспитание его восприятий. Исследования по изучению восприятия детей дошкольного возраста, проводившиеся Л. А. Венгером, показали, что ребенок воспринимает особенности предметов и явлений в результате выполнения определенных действий — рассматривания, ощупывания, слушания, наиболее успешно развивающихся в случаях, если перед ребенком стоят определенные восприятия. Эти задачи осматривания, ощупывания и т. д. не могут ставиться перед ребенком-дошкольником прямо, они возникают в связи с выполнением интересной для него деятельности. Такой деятельностью но считать передвижение в пространстве и действия с предметами, предметные манипуляции (вкладывание, всовывание, накладывание, накрывание), деятельность воспроизведения, которая характеризуется переходом от сопоставления предметов и их признаков между собой к сопоставлению разнообразных признаков предметов с известными образцами — эталонами.

Развитие ощущений и восприятия у дошкольников происходит в процессе усвоения богатства человеческого опыта предшествующих поколений, которое зафиксировано в системах различных эталонов, имеющих общечеловеческое значение (языковые фонемы, музыкальные звуки, геометрические формы, меры измерения и т. д.). В процессе овладения общечеловеческим опытом у ребенка формируются процессы восприятия, являющиеся основой накопления знаний, развития высших познавательных процессов и личности. Это обеспечивает ребенку накопление знаний об окружающей жизни. Выключение зрительного анализатора ограничивает возможности слепого ребенка в познании окружающего мира. Перед ребенком встает задача — компенсировать недостаток восприятий, получить, информацию об окружающей жизни через другие, сохранные анализаторы. Слепые дети, так же как зрячие, должны отразить качества предметов окружающей жизни, которые позволили бы им правильно и точно воспринять и представить эти предметы. Поэтому перед воспитателями, работающими со слепыми детьми, стоит задача - научить детей оценивать восприятия, получение посредством различных анализаторов, и соотносить их с предметами, выделяя существенные и характерные качества последних. Великий русский физиолог И. М. Сеченов писал об осязании, что «рука, ощупывающая внешние предметы дает слепому все, что дает нам глаз, за исключением окрашенности предметов и чувствования вдаль за пределы длины руки»¹.

Осязающая рука заменяет слепому глаз в познании предметного мира. Поэтому важно позаботиться уже в дошкольном возрасте о развитии руки слепого ребенка. Чем раньше начать упражнять руку ребенка в осязании, тем меньше трудностей встретится у него при обучении в школе.

Работая со слепыми детьми, воспитатель должен учитывать особенности осязательного восприятия. При показе и объяснении новых предметов воспитателю следует обратить внимание детей на последовательность знакомства с предметами, планомерность их обследования — это важная особенность работы со слепыми.

Объяснения и рассказы воспитателя должны быть развернутыми, практический показ — последовательный. Учитывая замедленный характер осязательного восприятия, воспитатель должен планировать большее время к на сам процесс показа, так и на осмотр воспитанниками предметов. Поэтому дозировка материала на занятии должна быть меньше, чем в массовом детском саду для зрячих, иначе пострадает или качество знаний, или здоровье детей из-за сокращения прогулок и других оздоровительных мероприятий.

Предметно-пространственную ориентировку в дошкольном детстве начинают с предметов, которые ребенок может схватить и охватить кистью руки. Труднее узнают осязающей рукой большие вещи. Основное в данный период развития - это не просто ощупывание и узнавание, а побуждение ребенка к действию с данным предметом, овладение способом употребления его. Только таким образом ребенок будет адекватно отражать мир и сумеет выделить существенные признаки предметов, с которыми он знакомится.

В дошкольной группе дети знакомятся с различными простейшими объемными, плоскими формами, учатся различать предметы по величине, по различной поверхности. Для этого служат наборы строительных кубиков, различных по форме и величине. Для изучения различных поверхностей хорошо приготовить ящички или книжечки с различными тканями (бархат, шелк, шерсть, сукно и т. д.).

Развитию осязания способствуют также игры на узнавание гороха, фасоли, желудей, каштанов, орехов и т. д.

Специальные занятия могут быть посвящены знакомству с такими материалами, как металл, дерево, шерсть, стекло, причем здесь используются также температурные ощущения (металл и стекло — холодные, шерсть и фетр — теплые и т. д.).

Для начала детям даются задания: щипать бумагу, нанизывать шарики на счеты, собирать простейшие пирамиды, лепить из глины. Огромное внимание уделяется осязанию при обучении процессу самообслуживания и во время знакомства с предметами обихода.

У многих детей еще существует боязнь всего нового, боязнь ощупывания незнакомых предметов, и дети не сразу берутся за предмет, который им предлагают обследовать, особенно когда дело касается живых птиц и животных. В дошкольной группе у детей надо пробудить радость осязания, радость познания. Это явится предпосылкой успешного обучения в школе. Так, дети очень боялись ощупывать кошку, с осторожностью прикасались к ней и сразу же отдергивали руку (несмотря на то, что кошка была ручная, домашняя и воспитатель говорил детям об этом). Тогда воспитатель решил принести детям маленького пушистого котенка. Он рассказал о нем и предложил взять в руки. Дети с удовольствием брали его в руки, гладили шерстку, трогали ушки, носик, усы и хвостик. Когда дети привыкли к котенку, воспитатель снова принес кошку-мать и дети уже без страха стали ее гладить.

Таким образом, преодолевая страх слепых детей перед незнакомыми предметами, воспитатель знакомил детей с животными, их величиной, характерными особенностями, повадками, обращал внимание на покров, пропорции тела и т.д. Показывая кошку, воспитатель говорит детям: «Какая гладкая и нежная у кошки шерстка (ее нужно гладить от головы к хвосту). Посмотрите, какое у нее длинное тело, а внизу четыре лапки, на каждой лапке пять подушечек, под ними прячутся острые коготки». Дети внимательно осматривают лапки кошки. Они весело смеются, когда воспитатель показывает, нажимая на подушечку лапки, где у кошки прячутся коготки. Воспитатель обращает внимание детей на форму головы и маленькие атласные, стоящие торчком уши, жесткие усы, холодную точку носа. Он говорит: «Теперь погладьте кошку по голове, ведите рукой по спине к хвосту, обратите внимание на хвост — какой он длинный, тонкий, гибкий. А чувствуете ли вы, как она выгибает спину под вашей рукой?» Дети отвечают: «Да!».

«Ей очень нравится, когда ее гладят и ласкают,— продолжает воспитатель.— Она будет вас любить, ласкаться к вам, если вы не будете ее обижать!». Ребята все по очереди гладят кошку, обещают заботиться о ней, и ласкать. При обследовании кошки можно показать характер движения животных. Такие занятия не только знакомят слепого ребенка с конкретным домашним животным, но и учат обследовать животных, вообще обращать внимание на характерные для данного животного формы, признаки. При этом обогащается словарь детей. Они узнают новые слова, например: *лакать, изгибаться, мурлыкать, когти, лапы*.

Таким же образом слепые дошкольники знакомятся с кроликом, при этом проводится сравнение с ранее обследованной кошкой: отмечается, что у кролика еще более мягкая шерсть, длинные уши, различная длина ног, короткий хвост. Эти занятия создают правильное представление о животных, что отражается в детском творчестве. Во время лепки дети лучше передают пропорции и точнее изображают животных.

Точность восприятия развивается в активных формах деятельности детей, когда они воспринимают какой-либо объект не для узнавания, а для воспроизведения и копирования (в лепке, в рисовании). Сам процесс восприятия тогда становится развернутым, подробным, с внимательным и детальным рассматриванием объекта. Так, на занятиях по родной речи, где демонстрировался макет рака, дети осматривали рака поверхностно, и времени на это требовалось немного. Последующий опрос показал, что они не могут четко рассказать, какой формы тело у рака, сколько у него ног; однако узнают и выделяют его среди других, предъявленных моделей животных. Осязательное обследование предмета, который детям предстоит слепить, происходит более детально: они возвращаются к одной и той же детали несколько раз, сравнивают свое произведение с моделью. Активная форма восприятия для последующего воспроизведения и в копировании повышает точность осязательного восприятия объектов. Поэтому, работая с детьми, необходимо так ставить задачу, чтобы от точности восприятия зависел результат деятельности, чтобы точность восприятия стала наиболее значимой в деятельности ребенка.

Во время дидактической игры «Что лишнее» дети учились осязательно определять данные им воспитателем предметы. Развитие осязательных навыков и узнавание предметов не являлось в данной ситуации самоцелью — нужно было из лежащих на столе предметов исключить тот, который не подходит к данной ситуации. Узнавание объектов было необходимым для решения поставленной задачи: выделить лишний объект. Поэтому осязание было детальным, длительным и проводилось до тех пор, пока объект не был узнан. В этом случае осязание детей включалось в игровую деятельность как компонент; от ребенка требовалась оценка своих восприятий, их точности, сравнение с реальными качествами предмета.

Большое значение в повышении сенсорной культуры имеют игры на классификацию предметов, предполагающие детальное осязательное знакомство с теми предметами, которые детям приходится классифицировать. При классификации предметов воспитатель учит детей сравнивать, сопоставлять предметы, выделять общие для группы предметов признаки, на основе которых происходит обобщение. Сначала воспитатель указывает признаки, по которым могут проводиться сравнения, в дальнейшем дети

находят их сами (вес стеклянной, металлической посуды; твердость, гладкость, температура и т. д.). Для подобных игр можно давать наборы столовой и чайной посуды. Дети должны разложить предметы на две кучки, в одной из которых собирается вся чайная посуда, в другой — столовая.

Для развития осязания в процессе классификации предметов применяется дидактическая игра «Где детки этой ветки?». Эта игра проводится в осеннее время, когда можно собрать плоды и листья деревьев. Воспитатель заготавливает ветки деревьев и их плоды. Обычно для этой игры берутся ветки орешника и орехи, ветки дуба и желуди, ветки рябины и ее ягоды, ветки сосны и шишки, ветки калины и ее ягоды. Ветки раздаются детям, а плоды лежат в общей коробочке или тарелочке на середине стола.

Обследуя листья веток, дети должны определить, от какого они дерева, и подобрать соответствующие плоды. Дети должны выделить по форме и поверхности характерные особенности листьев. При первоначальном знакомстве с листьями деревьев воспитатель учит детей обращать внимание на то, что, например, у листьев орешника внутренняя сторона ворсистая, бархатистая, а

внешняя — более гладкая. Обследуя листья сирени, дети сразу чувствуют их глянцевитость, гладкость. Если приложить лист орешника к щеке, то он кажется теплым, а листик сирени — холодным.

При обследовании листьев воспитатель обращает внимание детей на их форму. Листья дуба продолговатые, изрезанные, но кончики у них закругленные, они прикрепляются к ветке коротким черенком. Листья рябины — сложные: каждый лист состоит из мелких, узких листочков с зубчатыми краями, прикрепленных попарно к длинному черенку.

Ель и сосну дети различают в основном по длине хвои и по ее расположению. У ели иголки маленькие и по одной прикреплены к ветке, а у сосны длинные иголки расположены по две в пучке. Зная эти признаки листьев деревьев, дети легко определяют породу дерева и начинают подбирать соответствующие плоды.

Очень многое дают для развития осязания прогулки, во время которых дети учатся определять породы деревьев по характеру коры. Дети обхватывают стволы деревьев руками и если чувствуют атласную, нежную кожицу, то сразу определяют, что это береза. Если дети чувствуют бугристую, твердую кору с рытвинами, они легко определяют дуб.

В дошкольном возрасте необходимо подводить ребенка к тому, чтобы он мог управлять своим восприятием, подчинять его определенным целям, требованиям воспитателя, т. е. он должен научиться наблюдать. Управление своим восприятием предполагает высокую степень развития волевых качеств у слепого воспитанника. Однако в процессе осязания слепой дошкольник не всегда способен правильно выделить наиболее существенные признаки обследуемых предметов. Он в руководстве воспитателя. Произвольность восприятия, направленность восприятия ребенка тесно связаны с анализом, выделением существенных признаков в объекте. Перед воспитателями встает задача помочь ребенку в анализе тех раздражений, которые он получает.

Очень важно при ознакомлении с предметами обратить внимание ребенка именно на те качества, которые он в состоянии выделить при помощи сохранных анализаторов. Так, при проведении занятий по родному языку при ознакомлении с веточками тополя и вербы воспитатель, раздавая веточки, говорит: «Пощупайте, потрогайте веточку тополя. Чувствуете, какие у нее остренькие почки, а сама почка липкая, клейкая и пахнет горьковато» (занятие А. И. Архиповой). Рассказывая об этом, воспитатель направляет руки воспитанников, их пальцами сжимает почки и показывает острые кончики почек. При выполнении задания воспитатель старается, чтобы ребенок добился успеха, что является стимулом для дальнейшей работы.

Очень важно проводить специальные игры на внимание, на развитие наблюдательности детей, спрашивая их, например: «Чем отличается на осязание резиновый мяч от клубка шерсти, подушки, стеклянного шарика? Что шероховато? Что гладко? Что я даю тебе в руку? Какой ковер? Как ты чувствуешь под ногами лестницу, улицу?»

Этим мы побуждаем ребенка внимательно наблюдать предметы окружающего мира, сравнивать их между собой и схватывать их связи и отношения.

Процессы самообслуживания, специальные занятия мозаикой, работы по ориентировке на листе бумаги и т. д. также способствуют развитию осязания и описаны в соответствующих разделах данного пособия.

Важную роль в общем развитии слепого ребенка мы отводим развитию слуховых восприятий, их оценке, соотношению с теми предметами, которые являются источниками звука. Развитие слухового восприятия слепого — это формирование способов слухового восприятия. Слух имеет огромное и решающее течение в ориентировке слепого в пространстве и служит для него основным указателем направления движения.

Слепые малыши интересуются звучащими игрушками, их радует все, что издает звук, и они сами пытаются из всех предметов извлекать звуки. Используя интерес к звучащим предметам, мы организуем

дидактические и подвижные игры, направленные на развитие слуховой ориентировки: «Где звенит?», «Узнай, кто как кричит?», «Передай, что слышишь», «Который звучнее?» и т.д. При наблюдении явлений в природе приучаем детей прислушиваться к силе ветра, шуму деревьев. Прислушиваясь к звукам перед дождем, отмечаем тишину, то, что вся природа замирает, птички попрятываются, замолкают.

«Дети,— говорит воспитатель,— слушайте, как мягко упали первые капли дождя, и как забарабанил по крыше и земле сильный ливень».

В быту дети учатся определять по звуку различные действия, определяют, какой звук слышится, когда ставят на стол посуду, кладут ложки, вилки, открывают окно, дверь, режут ножницами бумагу, когда листают книгу, шуршат бумагой, режут ножом, шьют на машине, печатают на пишущей машинке.

Огромное значение в развитии слуховых восприятий имеет музыкальное воспитание. Первая задача здесь — обучить детей слушать музыку, понимать ее выразительность. В работе со слепыми детьми особое место занимает подражательная сторона музыкального искусства, позволяющая познакомить слепых детей с окружающим миром.

При знакомстве с новым произведением воспитатель рассказывает детям об его содержании, разбирает и что в музыке можно показать, как журчит ручеек и шумит лес, как ходит медведь, как прыгает зайчик. Дети учатся слушать не только музыкальное произведение, но и прислушиваться к природе, понимать возможности выражения явлений природы в музыке.

Для развития музыкального слуха дети знакомятся с различными музыкальными инструментами: баяном, балалайкой, гитарой, пианино, народными музыкальными инструментами. Организуя игры и пляски под музыку, воспитатель учит детей прислушиваться к характеру музыки: они различают тембр, ритм, в соответствии с этим двигаются под музыку. Большое внимание уделяется развитию голоса детей.

Очень важным моментом в развитии сенсорики слепого является воспитание умения слушать и слышать. Практика работы воспитателей показывает большую эффективность занятий, на которых дети пересказывают содержание рассказов по частям: один начинает, другой кончает. Такая постановка занятий заставляет детей внимательно слушать, что рассказывают воспитатель и товарищи.

Большое значение в жизни слепого имеют обоняние и вкус. Уже в дошкольном возрасте на это необходимо обращать внимание. Детей нужно знакомить с ароматическими свойствами отдельных растений (с запахом цветов и яблони, черемухи, липы, рябины, сирени, полевых цветов). Когда дети проходят мимо пекарни, кондитерской, воспитатель обращает их внимание на запах свежего хлеба, сдобы, ванили и т. д. Для развития обоняния проводятся специальные занятия, на которых дети учатся различать запах духов, керосина и т. д. Такие же занятия организуются для определения вкусовых качеств пищевых продуктов (соленый, кислый, горький, сладкий), для узнавания по запаху и по вкусу сырых овощей, фруктов.

Знакомя детей с окружающим, с предметами обихода и явлениями природы, воспитатель показывает разные признаки объектов и подчеркивает необходимость использовать для познания этих объектов все анализаторы.

Во время экскурсии в парк ранней весной воспитатель (Московской школы - интернат) просит подставить лицо к солнышку и немного постоять.

Воспитатель. Дети, что вы чувствуете? Покажите, где солнышко. (Дети показывают.)

Воспитатель. Расскажите, как вы узнали об этом?

Дети. Солнце теплое, ласковое.

Воспитатель. А теперь послушайте, что это стучит по земле?

Дети. Что? Мы не слышим.

Воспитатель. Послушайте внимательно! Тук, тук, тук (воспитатель воспроизводит ритм, в котором капают с крыш капли).

Дети. Это капли капают

Воспитатель. Почему они капают?

Дети. Потому, что весна идет.

Воспитатель. Правильно. Когда становится тепло, тает снег. А что у нас под ногами?

Дети. Лужи! Это снег растаял!

Воспитатель. А сейчас я вам покажу сосульки, они висят на крыше, и с них капают капли.

Воспитатель дает детям в руки сосульки. Дети обследуют их и определяют, что один конец у них толстый, а другой тоненький.

Воспитатель показывает (в руках у воспитанников), как висят сосульки на крыше, прикрепленные к

ней толстым концом.

Проводя экскурсию, воспитатель помогает детям выделить те признаки, по которым они могут самостоятельно определять наступление весны. В объяснения, кроме этих признаков, - необходимо вводить и такие, которые слепым детям нельзя определить самостоятельно, однако словесно они должны знать о них, с тем чтобы познакомиться с ними и не стать в тупик при общении со зрячими.

Дети с остаточным зрением на основе своих наблюдений могут отмечать цветовые признаки предметов, например то, что весной снег чернеет, что листья зеленые, а небо голубое; абсолютно слепые дети знают об этом из рассказов воспитателей и товарищей.

Выделить существенные признаки формы и поверхности предметов при осязательном восприятии слепым дошкольникам очень трудно, и для этого воспитатели проводят сравнение близких и далеких объектов, в процессе которого дети выделяют существенные признаки предмета, но и оценивают свои ощущения и восприятия,

Однако самостоятельная оценка восприятия у слепых детей - явление очень редкое. Обычно они обращаются к воспитателю за проверкой и оценкой правильности своих действий.

§ 2. РАЗВИТИЕ РЕЧИ СЛЕПОГО

К семи годам ребенок должен владеть развитой грамотной устной речью, уметь ясно выражать мысли, располагать определенным запасом слов. Развитая речь помогает слепому ребенку в компенсации слепоты, в налаживании общения, в координации своих действий с действиями товарищей и т. д. С помощью речи слепом ребенок узнает о многих событиях, которые недоступны его непосредственному восприятию. Речь направляет и организует восприятие слепого. Поэтому на развитие речи в дошкольный период обращается огромное внимание

В работе по развитию речи слепого ребенка большое место отводится накоплению словаря, за которым должны стоять живые конкретные представления. Для обогащения словаря широко используются рассказы детей о предметах. Дети описывают внешние признаки предмета, его назначение. При этом воспитатель следит за тем, чтобы речь детей была грамматически правильной. Широко используется также пересказ, изложение литературного текста.

В беседе с детьми, во время разучивания стихотворений, при пересказе художественных произведений

особое внимание обращается на конкретное содержание слов и на выразительность речи. Беседы проводятся на темы, понятные и близкие детям, например о том, как они жили на даче, как холили в гости к пионерам, о праздниках в детском доме (интернате), о днях рождения, о своем городе и т. д. Цель этих занятий - научить детей рассказывать о событиях своей жизни, впечатлениях, привить им умение правильно сосчитать слова в предложении.

Задачей развития речи является также обучение дошкольника диалогической и монологической речи, умению правильно отвечать на вопросы, пояснять выполняемые задания, самостоятельно придумывать рассказы на заданные воспитателем темы.

Специфической особенностью работы со слепыми детьми по развитию речи является словарная работа. Только на основе постоянной, упорной работы воспитания по расширению, уточнению и углублению значений слов мы можем предупредить формализм речи слепого дошкольника.

§ 3. ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

Для подготовки слепого к систематическому обучению родному языку необходимо развить его слух. Мы должны помочь ребенку-дошкольнику разобраться в том многообразии звуков и шумов, которые окружают его, и не только разобраться, но и научиться копировать их.

Наш родной язык имеет огромные возможности для передачи различных звуков окружающей жизни — пения и шелканья птиц, кваканья лягушек, журчания ручейка. Подражание, а в дальнейшем и дифференциация этих звуков способствуют развитию фонематического слуха при подготовке ребенка к школе. Развитие фонематического слуха нельзя рассматривать вне связи его и речедвигательными процессами, которыми сопровождаются произношение и выделение звуков речи. Возникающие при этом слуховые и кинестетические ощущения выступают в качестве взаимно определяющих друг друга компонентов. Поэтому необходимо привлекать внимание детей не только к звучанию слов, но и к их артикуляции.

Дети упражняются в различении и воспроизведении звуков окружающей действительности (летит самолет, шуршат под ногами сухие листья). Эти упражнения проводятся в связи с наблюдениями во

время экскурсий, на прогулках, на занятиях и в процессе соответствующих игр («Узнай по голосу», «Узнай по слуху», «Что я делаю?»). Дети учатся объяснять звуки: «Это упали ножницы», «Это играют мячом» и т. д.

Проводя упражнения, рассчитанные на общее развитие слуховых восприятий детей, необходимо обращать внимание на выделение в окружающей действительности звуков, совпадающих со звуками нашей речи.

После того как дети в достаточной мере научатся различать и воспроизводить звуки и звукосочетания, воспринимаемые ими в окружающей природе, следует перейти к анализу звукового состава речи. Сначала дети учатся делить простое по структуре предложение, состоящее из двух слов (без предлогов и союзов), на слова. Если речь их и развита недостаточно, можно проводить эти упражнения сначала на группах слов с показом конкретных предметов, а затем без показа. Выделять отдельные слова в предложении помогает отбивание такта на каждое слово. Основой деления речи на слова на данном этапе обучения является произнесение предложений с паузой после каждого слова, т. е. Ориентировка на интонационное деление речи, как на более доступный для слепых детей признак. Следующие этапы работы: различение слов, сходных по звуковому составу (*шапка — папка, стол — стул, мишка — мышка*); деление слов на слоги с отбиванием такта на каждый слог; выделение некоторых гласных и согласных звуков (без ознакомления с буквами).

При обучении письму слепому ребенку очень важно подготовить, развить осязающую руку. Специальное внимание уделяется упражнениям, способствующим развитию координации движений кисти и пальцев руки. В качестве первоначальных упражнений следует использовать различные виды ручного труда: лепка из пластилина, вырезание из бумаги, шитье по проколам или по контуру, а также игры с мозаикой, цепями и т. д. Надо научить ребенка легко и нежно ощупывать предметы, прикасаясь к ним кончиками пальцев, не надавливая и не нажимая. Огромную роль при этом играют трудовые операции самообслуживания, в которых слепой ребенок овладевает навыками осязательного восприятия и распознавания своей одежды, лицевой и изнаночной стороны ее.

При подготовке детей к школе мы знакомим их с прибором Брайля, шеститочием. Они учатся узнавать различные сочетания точек как на увеличенной колодке со вставными штифтами, так и на бумаге. Для этого, например, детям даются написанные на листке буквы брайлевского алфавита и предлагается выложить буквы на колодках. Или воспитатель предлагает среди написанных на карточке букв отыскать такую, которую дети предварительно выложили на своих колодках. Такие игры позволят научить воспринимать брайлевские буквы на осязание. Во время занятий воспитатель имеет возможность научить детей правильным приемам чтения двумя руками. Одновременно ведется изучение нумерации точек при письме и чтении.

Опыт работы в дошкольной группе показал, что долго задерживаться на нумерации точек не следует. Дети легко запоминают место точек в шеститочии после нескольких занятий. Следует больше заниматься играми с брайлевскими колодками и настоящим, уменьшенным шеститочием, обучая детей целостно охватывать сочетание точек, а не определять место каждой точки. Слишком длительная задержка на счете точек влечет за собой удлинение срока обучения чтению, так как дети при чтении отдельных букв воспринимают не их целостную структуру, а отыскивают каждую точку внутри буквы, производя множество лишних движений. Навыки быстрого чтения становятся прочными лишь при условии схватывания всего сочетания точек в букве, что требует от ребенка минимального количества движений. На занятиях следует познакомить детей с грифелем, научить правильно его держать, легко накалывая точки. При этом большое внимание нужно обращать на то, как дети сидят: не опускают ли низко голову, не искривляют ли позвоночник. Нужно научить правильно расположить прибор на столе, а в дальнейшем, планомерно передвигая левую руку одновременно с правой, справа налево, следить за строчкой. Писать отдельные точки шеститочия нужно, ориентируясь на их местоположение.

Дети пишут буквы по Брайлю, не называя их, только чтобы подготовить руку к правильному письму на приборе. Для упражнения руки в написании точек на приборе Брайля проводятся также занятия по накалыванию различных узоров из комбинаций точек (рамочки, линии, орнаменты).

Развитие речи слепого дошкольника идет одновременно с развитием его знаний об окружающем и связано с обогащением его сенсорной сферы. Поэтому одним из видов работ, предусматриваемых программой, должны стать предметные занятия, в процессе которых дети практически знакомятся с предметами ближайшего окружения. Эти занятия предполагают обогащение языковых, словесных форм, обогащение словаря детей-дошкольников.

Большое место в этой работе занимает так называемое «оречевление», в процессе которого воспитатель, а потом и воспитанник сопровождает свои действия словесными объяснениями. Это уточняет для слепых детей многие понятия, относящиеся к различным движениям действиям. Раскрытие и показ движений и действий, сопровождение их соответствующим речевым оформлением

служат также и способом доведения до сведения воспитанников всех движений воспитателя, что позволяет детям легче ориентироваться в обстановке.

Воспитатель сопровождает свои действия словом, например. Входит в столовую со следующими словами: «Я вхожу в комнату, в руках у меня поднос, а на нем тонкие хрупкие фарфоровые чашки. Дети, осторожно подходите ко мне, а то можно разбить чашку. Сейчас я поставила поднос на стол, что стоит у двери: дежурные, идите и возьмите чашки, расставьте их на столы» и т. д.

Такая работа по развитию речи, способствующая обогащению словаря детей, ведется постоянно, при выполнении всех видов работ.

Используются эти приемы и во время прогулок, экскурсий, в процессе которых воспитатель знакомит детей

со многими словами. Так, например, в Московской школе (школьная группа) на одной из прогулок воспитатель рассказывает о весне, знакомит детей с тонким льдом, покрывающим утром лужи, и говорит, что лед «хрустит под ногами»: «Послушайте, ребята, как он хрустит — хруп-хруп!»

Ребята сами наступают на лед, прислушиваются к звукам и копируют их.

Чтение рассказа о прилете птиц весной и о постройке гнезд предваряется рассказом воспитателя о том, как строят свои дома ласточки, грачи, пеночки. Воспитатель лепит из пластилина гнездо и показывает каждому, как прикрепляется гнездо ласточки к карнизу, где отверстие, как ласточка выстилает дно мягким мхом. Дети внимательно осматривают гнездо, пытаются забраться туда всей рукой. Так же показывается гнездо грача, сплетенное из веток и палок, гнездо, сделанное из травы. Дети отправляются в биологический кабинет и обследуют чучела грача, ласточки, гнезда из травы, и, наконец, детям читают рассказ В. Бианки «Лесные домишки».

Таким образом, любое сообщение, любое новое слово связывается с конкретным представлением, с конкретным предметом, его качеством или действием.

На всех занятиях по родному языку, по счету, по аппликации проводится словарная работа, направленная на расширение реального словаря воспитанников, имеющего за собой конкретные, живые образы. Дети-дошкольники должны знать такие обобщающие слова, как *овощи, фрукты, посуда, мебель*, уметь их употреблять.

Познакомить слепых детей с этими понятиями не представляет большой трудности. Но все, с чем их знакомят, должно проходить через их руки.

Воспитатель проводит беседу о том, как накрывают на стол, что ставят для обеда, чая, в чем варят обед. Во время дежурства дети знакомятся с настоящей посудой, обследуют ее. Воспитатель подводит детей к обобщающему понятию «посуда».

Слепые дети легко запоминают эти обобщающие понятия, однако для применения таких понятий в разговорной речи и на практике в различных заданиях с новой ситуацией необходимо проводить специальную работу. Если предложить слепым дошкольникам не просто перечислить мебель, посуду, овощи и фрукты (с этим они справляются легко после одного-двух объяснений воспитателя), а самим найти обобщающие понятия для ряда однородных предметов, то дети не всегда в состоянии справиться с этим заданием. Это свидетельствует о недостаточной активности их мысли, о том, что обобщающее понятие воспринято не в полном его объеме, а связано с обобщаемыми словами лишь односторонней связью. Дети не могут осуществить переноса знаний в несколько измененную ситуацию.

Для того чтобы эта связь стала двусторонней и многосторонней, воспитатель организует игру, создавая ситуацию, требующую применения обобщающего понятия. Например, в процессе игры ребенок говорит: «Нам пора обедать. Дежурные, ставьте на стол для кукол тарелки, кладите ложки, вилки, ножи». Дети рассаживают за стол кукол, кормят их, а потом дежурный говорит: «Дети, теперь нужно одеваться и идти гулять, а мы — дежурные, мы будем мыть посуду».

В этой ситуации дети легко применяют обобщающее понятие «посуда» к ряду данных примеров, входящих в его объем. Однако вне этой ситуации дети не умеют подобрать к ряду однородных предметов обобщающего слова. Только после указания на сходность предметов, использованных в ситуации и данных без нее, происходит правильное обобщение.

Далее воспитатель предлагает для контроля понимания и для закрепления материала об обобщении сходных предметов новое задание: назвать ряд предметов одним словом — *мебель*. Дети легко переходят к таким обобщениям по аналогии, однако, только при стимуляции вопросами: «Это все что?», «Как это можно назвать одним словом?»

В этот период дети учатся применять простейшие обобщающие понятия при наличии натуральных предметов. Только после того как дети овладели обобщениями с опорой на наглядность, можно переходить к процессам обобщения в словесном плане. При всех видах воспитательной работы со слепыми следует опираться на наглядный материал, учитывая наглядно-действенный характер мышления детей дошкольного возраста.

В задачу воспитания слепых дошкольников входит задача развития монологической речи, однако наиболее активизирует ребенка рассказывание и ответы на вопросы. При этом следует особое внимание обратить на последовательность передачи детьми событий. Слепые дети стремятся передать рассказы как можно более точно в соответствии с текстом.

В дошкольной группе Московской школы-интерната для слепых детей был прочитан рассказ «Петя помог», в котором рассказывается о том, как мальчик Петя поднял выпавшего из гнезда птенчика ласточки и положил его обратно в гнездо. Оля Г. не могла дословно запомнить весь рассказ и потому долго не решалась пересказать его содержание. Вспомнив дословно первые фразы, девочка бойко начала пересказывать весь рассказ.

При такой дословной передаче текста дети часто не понимают того, что пересказывают.

Слепые дети в большой мере формально владеют словесной речью. Дословный пересказ еще усугубляет эту особенность.

После того как воспитатель прочитал русскую народную сказку «Сивка-бурка», Петя А. таким образом передает содержание сказки: «Жил-был старик, и было у него три сына: двое умных, а третий Иванушка-дурачок. Посеял раз старик пшеницу. Хорошая уродилась пшеница, да только повадился кто-то ту пшеницу мять да топтать». Такой дословный пересказ свидетельствует о прекрасной словесно-логической и механической памяти детей, однако словарь, приобретенный таким способом, не сразу становится активным словарем слепого ребенка. К тому же стремление к дословной передаче текста часто требует от детей употребления слов, не всегда им понятных, например: «Он хлопнул трижды раз в ладоши, и появился Сивка-бурка — вещий каурка»; или: «А Иванушки и след замерз» (вместо «простыл»).

Такая передача рассказа мешает последовательно пересказать содержание, если ребенок забыл хоть одно слово. Таким образом, занятия, в которых воспитатель, казалось бы, опирается на сильную сторону слепого ребенка — на его хорошую словесно-логическую и механическую память,—не способствуют формированию нами творчески, самостоятельно пересказывать, не содействуют развитию мыслительных операций, связанных с выбором слов, оценкой их и развитием умения самостоятельно строить грамматически правильные фразы.

Стремление к дословной передаче сказывается также и при ответах на вопросы. Одним из первых методов в обучении слепых детей отвечать на вопросы является использование в ответе слов, данных в самом вопросе. Однако, приучая ребенка отвечать на вопросы воспитателя, пользуясь в утвердительной форме словами, имеющимися в вопросе, воспитатель часто не показывает рамки и условия, в которых этот тип ответов может осуществляться. В результате дети сами неправомерно расширяют границы употребления такой формы ответов. Например:

Воспитатель. Как вели себя братья Ивана в поле?

Витя Они вели себя: забрались они на сеновал и проспали до утра.

Такая постановка работы приучает воспитанников формально отвечать на вопросы, поставленные воспитателем. Полный ответ часто превращается у слепых дошкольников в шаблон, не способствующий развитию активной, самостоятельной речи.

Воспитанники повторяют в утвердительной форме вопрос воспитателя, добавляя два-три слова от себя. Эта форма ответа не всегда соответствует его содержанию, например:

Воспитатель. Как звал Иванушка Сивку-бурку?

Валя. Он звал: если свистнуть посвистом молодецким, да хлопнуть в ладоши, да гаркнуть «Сивка-бурка»...

Во время занятий по счету встречаются аналогичные шаблонные ответы на вопросы:

Воспитатель. Кто сделал по-другому? (Речь идет о том, чтобы разложить в две руки 9 палочек.)

Галя. Я сделала и левую руку три палочки, а в правую — шесть палочек...

Воспитатель. Как ты узнал?

Леня. Я узнал: на одной ветке четыре птички сидят, а на второй — пять птичек.

Воспитатель слепых дошкольников постоянно должен следить за тем, чтобы речь ребенка была живой и самостоятельной. Эти требования совпадают с требованием развития мышления. Постановка к рассказам и сказкам вопросов, требующих самостоятельного осмысленного ответа, не только развивает активную речь ребенка, но и учит анализировать рассказываемый текст.

Для этого во время занятий по родному языку при разборе рассказов воспитатель ставит такие вопросы, на которые слепой ребенок может без особого труда ответить словами из этого рассказа.

Ответы на эти вопросы безусловно требуют понимания смысла рассказа, умения выбрать из него слова, которые подходят для ответа. Однако это первоначальный, хотя и очень нужный, этап работы. Следующим важным этапом является такая постановка вопросов, при которой ребенок не может воспользоваться готовой фразой, а должен самостоятельно формулировать ответ.

Например, в дошкольной группе при Московской школе слепых было проведено занятие, ставящее целью понимание и пересказ рассказа «На льдине».

НА ЛЬДИНЕ

Дети стояли на берегу реки. На реке шел лед. Большие и маленькие льдины плыли по реке. Вдруг все увидели на одной льдине собаку. Она жалобно выла. Витя схватил длинный багор и зацепил льдину. Витя тихонько потянул льдину к берегу. Когда собака была у берега, она соскочила на землю и радостно залаяла.

После чтения рассказа воспитателем проводится словарная работа, а затем дети отвечают на вопросы.

Приводим вопросы воспитателя и ответы детей.

Воспитатель. За чем наблюдали дети?

Дети. Дети наблюдали за ледоходом.

Воспитатель. Что они вдруг заметили, Люда?

Люда. Они увидели на льдине собаку.

Воспитатель. Как помогли ребята собаке, Витя?

Витя. Они зацепили льдину и вытащили на берег.

Воспитатель. В какое время года мы наблюдаем ледоход, Катя?

Катя. Ледоход бывает весной.

Вопросы, которые ставит воспитатель, не позволяют детям ответить готовыми фразами из рассказа. При ответах детям приходится использовать знания, которые они получили из других источников. Все это способствует активизации мышления, активизации самостоятельной речи слепого ребенка, требует оценки ситуации, описанной в рассказе.

В заключение воспитатель спрашивает детей, как, по их мнению, могла собака попасть на льдину. Этот вопрос требует представления о том, что такое ледоход. Подобные вопросы, если в них используются конкретные знания детей, способствуют развитию воображения.

Вот как отвечают на этот вопрос дети:

Люда. Собака прыгнула на лед, а льдина оторвалась от берега и поплыла.

Игорь. Собака резвилась на берегу с ребятами, случайно забежала на лед. Лед треснул, льдина оторвалась от берега и поплыла.

Катя. Собака часто бегала зимой через речку, решила побежать и сейчас, но, как только ступила на лед, кусок льда оторвался и поплыл.

Очень большой разд е л работы в развитии речи слепого- обучение рассказывать о своей жизни, об играх, об экскурсиях и прогулках,

Этот вид работы по развитию речи значительно отличается от пересказа готового литературного текста. Он

более труден для детей, так как требует самостоятельного оформления в речи виденного и пережитого. В подобных рассказах выявляется реальный активный словарь ребенка, его владение родным языком. Занятия на тему, посвященную событиям из жизни детей, лучше проводить после праздника, интересной экскурсии или прогулки. Очень важно сначала показать образец такого рассказа, например, воспитатель может рассказать о каком-либо случае (понятном детям) из своей жизни.

Трудности самостоятельного описания событий из своей жизни четко проявляются в рассказе Пети А., который легко пересказал сказку «Сивка-бурка» (см. выше):

«Прошлый год у нас была птичка. Эта птичка называлась щегол и еще чиж. Она у нас жила. Мы ее кормили и поили. Потом мы взяли клетку во двор, на прогулку и выпустили. Сначала они не хотели улететь. Потом улетели. Они сначала дрались друг с другом. Сидели около друг друга. Потом подружились. Был полдень, мы ушли. Это было, когда мы были средние».

Рассказ Пети непоследователен, в нем бедно представлены речевые формы, предложения построены грамматически неправильно. Все это показывает, что собственная речь мальчика недостаточно обогащается за счет включения в активный словарь тех слов, которые он употребляет при пересказе сказок и рассказов.

При изучении родного языка огромная воспитательная роль принадлежит детской художественной литературе. Художественная литература — важный источник формирования личности ребенка, его

моральных представлений, эмоций. Стихи, рассказы, сказки расширяют кругозор детей, знакомят с окружающей жизнью, с трудом людей, с животными. Они воспитывают уважение к людям труда, любовь к родной стране, развивают воображение, художественный вкус, формируют интересы и обогащают язык. Поэтому у детей надо воспитывать любовь к книге, способность испытывать радость и удовольствие при чтении, способность понимать образный язык произведений, повседневную потребность в книге. Хорошо организовать в группе книжный уголок, где хранится детская литература. Воспитатель каждый месяц меняет ее, учит детей бережно обращаться с книгами. Для игры детей в школу воспитатели шьют, им книги и пишут названия по выбору детей. При проведении экскурсии в школьную библиотеку дети знакомятся с трудом библиотекаря, правилами пользования библиотекой. Слепые дошкольники любят, когда воспитатель читает им книги. Особую любовь вызывают у них детские произведения С. Я. Маршака, С. В. Михалкова, В. В. Маяковского, К. И. Чуковского.

Книги помогают детям правильно воспринимать жизнь, развивают к ней интерес. Каждый ребенок с удовольствием рассказывает о поступках героев прочитанных произведений. Любовь к книге, возникшая в дошкольном возрасте, облегчит работу школы.

Большое значение для развития активной, самостоятельной речи детей имеют художественные иллюстрации и картины. Они позволяют также расширить кругозор детей, дают возможность показать им то, чего дети не могут наблюдать сами.

Проводя занятия с картинами, лучше использовать небольшие картинки 15-20 см, наклеенные на картон.

Картинки подбираются на темы, связанные с программой воспитательной работы. Например: "Времена года", "Труд людей в городе, колхозе", "Использование машин, облегчающих труд человека", "Жилища людей в городе, колхозе (городской дом, сельский домик, украинская хата, чум, юрта)", "Средства передвижения по земле, по воздуху, по воде", "Домашние и дикие животные".

Работа может проводиться следующим образом: один из детей с остаточным зрением рассматривает картину и рассказывает, что он видит. После этого картина передается другому ребенку, и тот дополняет рассказ. Картину рассматривают все дети с остаточным зрением. Слепые повторяют содержание картины. По вопросам составляют предложения, рассказы.

Например, при проведении беседы по теме "Лето" и дошкольной группе Пермской школы была использована картинка "Дети в шалаше". Воспитатель задал детям вопросы: "Кого вы видите на картинке? Где сидят дети? Почему они сидят в шалаше?"

После того, как слепые дети повторили содержание картинки, были заданы дополнительные вопросы: "Какое время года изображено на картинке? (Почему ты так думаешь?). Зачем дети пошли в лес? Что случилось? Как дети спаслись от дождя? Куда дети направились после дождя?"

В результате работы с картинкой дети составили рассказ:

"Было лето. Миша, Коля и Вася взяли корзинки и пошли в лес за ягодами. Вдруг полил сильный дождь. Мальчики забежали в шалаш. Когда прошел дождь, ребята пошли домой".

Так же проводилась работа по картинке "Ключи потеряли". После разбора содержания картины слепая девочка Катя В. составила следующий рассказ: "Мама оставила ключи девочке Тане. Таня вышла с собачкой на улицу. С собачкой она играла, и из рук у нее упали ключи. Потом она забыла про ключи, что они у нее упали. Пришла домой и видит - ключей нет. Она стояла у двери и горько плакала. Собачка прижалась к ее ногам и тоже горевала".

Эти примеры показывают, что использование картин дает большие возможности для развития самостоятельной речи слепых дошкольников.

Таким образом, воспитатель, проводящий занятия по родному языку в дошкольной группе при школе слепых, должен включить детей в регулярные занятия по развитию речи и возбудить у них интерес к изучению родного языка; уточнить и расширить круг представлений детей о предметах и явлениях окружающей действительности, обогатить и упорядочить речь, исправить грубые недостатки произношения; развить и координировать слуховые восприятия детей, чтобы подготовить их к овладению чтением и письмом. Все это способствует успешной подготовке слепых детей к поступлению в школу. При этом важен выбор объектов для наблюдения и экскурсий. Здесь необходимо руководствоваться доступностью намеченных объектов для восприятия незрячими детьми, связывать тему с общественной жизнью, сезонностью явлений. Наблюдение следует проводить систематически, последовательно, основываясь на ранее известных детям сведениях.

Прежде чем вести слепых детей на экскурсию или прогулку, нужно рассказать им в общих чертах о том, что будет показано. В предварительной беседе выясняется, какие представления о предстоящем объекте наблюдения есть у детей.

Детям объясняют цели и задачи наблюдений. Наблюдения проходят успешнее, если ребенок знает,

что ему нужно будет впоследствии рассказать о том, с чем он познакомился на экскурсии. В этом случае дети стремятся подметить такие стороны и особенности предмета, о которых потом смогут хорошо рассказать.

С предметами и явлениями природы дети знакомятся в естественных условиях. Во время прогулок слепые дошкольники учатся узнавать о прошедших явлениях по отдельным признакам. Например, по дороге на ферму дети чувствуют под ногами сырую влажную землю, чувствуют, как с деревьев капает капли.

Воспитатель. Что было на улице?

Дети. Дождь!

Воспитатель. Почему вы решили, что шел дождь?

Дети объясняют, что на листьях остались капли и они капаят, а еще земля сырая, влажная. Это бывает после дождя.

Такие вопросы воспитателя учат детей анализировать явления окружающей жизни и способствуют обучению логическим умозаключениям. Приведем несколько примеров экскурсий со слепыми детьми дошкольного возраста для ознакомления с природе

Экскурсия в лес

Программное содержание. Закрепить знания детей о признаках наступления осени. Научить детей самостоятельно выделять признаки осени, рассказывать об осени.

Ход экскурсии

Воспитатель. Дети, вспомним, какой наступил месяц. (Сентябрь.) Это первый осенний месяц. Что происходит с листьями на деревьях осенью? (Листья опадают.) С каждым днем листья все больше опадают с деревьев. Сегодня посмотрим в лесу, как опадают листья и много ли их на дорожках, какой стала трава, поют ли птицы.

Подходя к лесу, воспитатель обращается к детям:

—Прислушаемся к тому, что делается в лесу сейчас, и сравним с тем, что было в лесу летом.

Дети. Летом в лесу пели птицы, куковала кукушка, а сейчас птиц не слышно.

Воспитатель. Что еще изменилось в лесу?

Дети. Пахнет сыростью, холодом.

Один из мальчиков говорит:

—Что-то около меня упало.

Ему предлагают посмотреть, он ошупывает ногой и говорит:

—Тут листья.

Дети проходят по лесной дорожке, выходят на полянку, обращают внимание на то, что под ногами много листьев. Воспитатель просит детей поднять с земли по листочку и определить, с какого он дерева.

Лена. Лист упал с тополя.

Воспитатель. Вспомните, какими были весной листья тополя и какие они сейчас?

Галя. Весной листья были мягкие, душистые, а сейчас жесткие и нет никакого запаха.

Петя, Вова, Валя нашли желуди и сказали:

- Вот весной и летом желуди не падали, а сейчас их много лежит на земле.

Бегаая по тропинке, дети замечают, что листья под ногами начинают шуметь - значит, они стали сухими.

Дети подходят к кусту калины, к рябине, срывают ягоды, пробуют на вкус. Воспитатель обращает внимание детей на то, что ягоды калины и рябины на вкус горькие; поспевают они поздней осенью и становятся красными. Люди употребляют эти ягоды в пищу, а поздней осенью и зимой ими питаются зимующие птицы.

Дети прислушиваются к тишине леса.

Воспитатель. Почему в лесу стало тихо?

Дети. Певчие птицы улетели в теплые страны.



Воспитатель. А почему они от нас улетели?

Коля. Потому, что осенью им нечем в лесу питаться.

Воспитатель. Правильно. Вспомните, летом было много жуков, бабочек, гусениц, мух, комаров. А где они теперь? Многие насекомые прячутся под кору, под сухие листья, а многие погибают от холода. Вот птицам и нечем питаться. Лягушки и ящерицы тоже спрятались и заснули.

Уходя из леса, дети еще раз обращают внимание на то, что в лесу тихо. Воспитатель рассказывает о том, чего слепые не могут познать самостоятельно:

— Осенью лес очень нарядный, листья на деревьях красивые: красные, желтые, оранжевые.

Дети отомстили, что они не встретили в лесу цветов, а трава стала жесткой, колкой. Так воспитатель использует сохранные анализаторы слепых детей для ознакомления их с природными явлениями. Он обращает внимание детей на звуки и шумы леса, учит анализировать их и делать правильные умозаключения.

го вместе с объяснениями воспитателя дает слепому ребенку возможность создать правильные представления об осени в лесу.

Дети несколько раз следят за изменениями, происходящими в лесу осенью, сравнивают раннюю и позднюю осень.

Зимой наблюдения за природой ведутся во время прогулок на площадке детского дома, в городских парках и садах. Нужно познакомить детей со свойствами снега и льда, с трудом людей зимой, со сменой одежды по сезонам. Ближе к весне совместно с детьми проводится черенкование комнатных растений, а на занятиях в группе рассматриваются почки тополя и ивы.

Рассматривание почек тополя и ивы

Программное содержание. Познакомить детей с тем, как весной начинает пробуждаться в растениях жизнь. Показать почки тополя и ивы. Научить сравнивать их по величине, форме, фактуре. Уметь рассказать о них.

Оборудование. Ветки тополя и ивы для каждого воспитанника, две банки с водой.



Рис. 3. Рассматривание почек ивы.

Ход занятия:

Воспитатель. Дети, наступил весенний месяц март» скоро будет тепло, на деревьях набухнут почки и появятся зеленые листья. Но сейчас еще холодно и почки плотно закрыты, еще не набухли. Три дня назад на прогулке мы срезали с деревьев несколько веток. С каких деревьев мы срезали ветки?

Дети. Мы срезали ветки с тополя и ивы.

Воспитатель. Правильно, вот ветка тополя, на ней много почек (каждому отдельно показывает почки). Когда станет тепло, из этих почек развернутся листья.

Найдите у себя на столе ветку тополя. А теперь сами найдите на ветке почки, осторожно пощупайте их пальцами и понюхайте, определите, какой они величины, формы, пахнут ли они. Виталик, расскажи, что ты знаешь о почках тополя.

Виталик. На ветке тополя большие почки, остренькие и очень хорошо пахнут, липнут к пальцам.

Воспитатель. А теперь осторожно пощупайте почки пальцами. Вы чувствуете, какие они клейкие? Как будто помазаны клеем. Про почки тополя говорят, что они клейкие.

Вова. Я хочу рассказать про почки тополя.

Воспитатель. Пожалуйста, Вова.

Вова. У тополя почки большие, с острым кончиком, хорошо пахнут и клейкие.

Воспитатель. Вова очень хорошо рассмотрел почки тополя и хорошо рассказал о них. Теперь посмотрите и расскажите, как почки расположены на ветке.

Коля. Почки расположены на ветке не рядом, а по очереди, то с одной, то с другой стороны.

Воспитатель. Правильно. Теперь рассмотрим веточки ивы. Виталик, расскажи, чем отличаются почки ивы от почек тополя.

Виталик. У ивы почки большие, пушистые, как бархатные. Они не клейкие.

Воспитатель. Вова, что ты еще добавишь?

Вова. Они расположены так же, как у тополя, и не острые, а кругленькие, как яички.

Воспитатель. А сейчас в банки нальем воды. В одну я поставлю ветку тополя, а в другую ветку ивы. Вы также расставьте ваши ветки в две баночки (Все дети ставят ветки в соответствующую банку.)

Воспитатель. Поставим банки с ветками на окно, и вы будете наблюдать, как в теплой комнате из почек будут разворачиваться листья.

Из приведенной записи занятий видно, как дети учатся не только узнавать на основе осязательных признаков ветки тополя и ивы, но и точно обозначать их качества.

Весной наблюдения за изменениями в природе проводятся на участке, дети наблюдают за весенними работами, принимают в них посильное участие, окапывают яблони, вскапывают грядки под лук и редис, рыхлят землю, поливают растения.

Летом на даче дети знакомятся с породами деревьев, кустарником, с ягодами, грибами, цветами.

Гуляя на лугу, они находят ромашки, лютики, клевер, полевой горошек, собирают букеты цветов, стараясь срывать их аккуратно, не повреждая корня.

Экскурсия на луг (конец июня)

Программное содержание. Знакомство с травой, цветами, с использованием их в хозяйстве. Сравнение и узнавание цветов по форме лепестков и листьев, по запаху.

Ход экскурсии

Воспитатель. Дети, сегодня мы пойдем на луг, посмотрим, высокая ли трава, какие на лугу расцвели цветы. Совьем из цветов венки.

На лугу воспитатель обращает внимание детей на запах цветов, дети говорят:

— Пахнет медом.

Им предлагается осторожно походить по траве, так, чтобы не помять ее, пощупать руками, снять обувь, почувствовать ногами, какая мягкая трава. Валя говорит:

— Какая мягкая шелковистая постелька.

Дети ощупывают траву, им под руки попадают цветы: ромашки, лютики, кашка, которые они с удовольствием собирают. Нарвав цветов, дети садятся под дерево. Воспитатель обращает внимание детей на то, что под деревом почти нет травы.

Петя. Как хочется поваляться на траве.

Вова. Кататься по траве нельзя, ее будут косить, а ты помнешь ее. Когда высохнет скошенная трава, ее увезут в колхоз на фермы.

Валя. Будут кормить коров, лошадей, овец, коз.

Воспитатель. Правильно, сеном кормят домашних животных. Теперь посмотрите, какие вы сорвали цветы. По форме цветка, по лепесткам и листьям определите название цветов.

Лена. У ромашек цветок круглый, в середине мягко, а лепестки длинненькие. Я их очень люблю.

Галя. У меня клевер. Они как шарики и медом пахнут.

Петя. У лютика маленькие кругленькие лепестки, а листики разные.

Вова нашел одуванчик, дал детям, и они с удовольствием сдували пушинки, а Сережа загадал про одуванчик загадку.

— Растет на длинной ножке, в белой шапочке, ветер дунет, шапочка слетит.

Потом дети попросили сплести им веночки, воспитатель, плел и показывал детям, как нужно это делать. Сплели четыре венка, дети надели их на головы и спели песенку «Мы на луг ходили».

Экскурсии на луг проводятся также во время сенокоса, дети слушают, как косят траву, как звенит коса, ощупывают валики скошенной травы, осматривают грабли, которыми сгребают сено.

Прогулки и экскурсии проводятся по несколько раз в одни и те же места, чтобы лучше проследить за сезонными изменениями, происходящими в природе.

Летом надо познакомить детей с такими явлениями природы, как гроза, дождь, град. Сидя на веранде, дети прислушиваются к раскатам грома, ветру, дождю, наблюдают, как из капель, стучащих по крыше, образуются ручейки, стекают с крыш и сплошным потоком тс по земле.

Делятся своими впечатлениями:

Лена. Вот какая речка получилась.

Вова. Нет, это не река. В реке воды много, можно купаться.

Виталик. Этот ручей можно перепрыгнуть, он маленький, а по реке ходят пароходы, плавают на лодках. Реку не перепрыгнешь.

Любое наблюдение, проводимое с детьми, необходимо проводить показом, подробным рассказом и описанием. Содержание речи воспитателя, его интонация, выразительность и образность способствуют более точному восприятию слепым ребенком окружающего.

Во время прогулок дети узнают разные породы деревьев, сравнивают их ветки. Все хвойные деревья пне дети сначала называют елками. Нужно научить их различать сосну, ель, пихту, лиственницу. У сосны иголки длинные, жесткие, а у пихты короткие, мягкие, руки не колют; хвоя елки жесткая, колючая, короткая, задание принести веточку пихты, ели, сосны, дети научатся правильно различать деревья по хвое, можно обратить их внимание на кору и шишки этих деревьев. Дети говорят обычно, что кора пихты гладкая, ровная, а у ели и сосны жесткая, вся в трещинах, шершавая; из трещин вытекает липучая смола с сильным запахом. Лиственные деревья дети хорошо определяют по форме листа и по коре (липа, дуб, береза, клен).

Воспитатель обращает внимание на то, что у всех хвойных деревьев иголки, а у лиственных на веточках — листья. При узнавании хвойных деревьев (сосна, ель) дети используют обонятельные ощущения, которые помогают им контролировать осязание.

Со слепыми детьми нужно практиковать прогулки с указанием маршрута для развития ориентировки в пространстве. Например, дети должны выйти на определенную полянку, дойти до соснового бора, выйти из леса на большую дорогу и т. д. Большинство детей после постоянных упражнений в конце летнего пребывания на даче с такими заданиями справляются, они правильно ориентируются на местности, знают дорогу по ранее замеченным ориентирам.

На прогулках и экскурсиях внимание детей нужно обращать на красоту природы: много деревьев, цветов, свежий воздух, пахнут цветы и травы, хвойные деревья, липа во время цветения, поют птицы.

Необходимо знакомить детей с домашними животными и птицами и научить вести за ними наблюдения.

Наблюдения за кроликами

Программное содержание. Познакомить детей с кроликом, научить отличать его характерные признаки (длинные уши, короткий хвост, мягкая пушистая шерсть, задние ноги длиннее передних).

Ход занятия.

Воспитатель приносит 2 кроликов, и дети по очереди ощупывают их. Дается задание посмотреть, какие у кролика уши и хвост! Одного из детей спрашивают, какие у кролика уши, какой у кролика хвост. (Хвост короткий, а уши длинные). Воспитатель объясняет детям, что если кролик спокоен, у него уши лежат на спине, а когда встревожен или прислушивается, он их поднимает. Воспитатель обращает внимание детей на ноги кролика. (Задние ноги длиннее передних.)

Кролик ставится корм на расстоянии 2—3 метров, и дети отходят и слушают, как кролики приближаются к корму.

Дети. Слышно, как кролик прыгает. Прыгает, как маленькая Олечка, так стучат его ножки.

Воспитатель. А теперь, послушайте, как кролики едят. Вы слышите, как они хрустят капустными листьями?

Дети. Да, они их грызут зубами.

Воспитатель. Теперь погладьте кролика и скажите, какая у него шерсть.

Дети. У кролика шерстка гладкая, пушистая.

Воспитатель напоминает детям, что кролика нужно гладить, как и кошку, от головы к хвосту.

После тщательного осмотра кроликов детям предлагается ответить на вопросы, показать спину, брюшко, передние, задние ноги, шею, уши, мордочку.

С дикими животными и птицами дети знакомятся по чучелам этих животных. Но так как они не всегда имеются, приходится использовать игрушки и читать детям книги о животных. Чтобы создались правильные представления, необходимо при формировании этих представлений опираться на уже имеющиеся у детей знания: сравнивать изучаемых животных с теми, которые уже известны.

Для наблюдения за ростом и развитием птиц детям можно купить однодневных цыплят. Дети с любопытством их рассматривают, берут в руки, гладят, кормят. Ведя постоянные наблюдения за цыплятами, дети могут проследить, когда появляются первые перышки, крылышки, хвосты. За ростом и развитием растений дети наблюдают на своих огородах, цветниках и в групповых комнатах, выращивают в ящиках лук, морковь, редис, салат.

Лучше ограничиваться при этом небольшим количеством объектов, чтобы наблюдения не были поверхностными.

Проводя экскурсии, занятия и прогулки для ознакомивши с окружающим, необходимо использовать соответствующий материал, известный детям из других источников. Так как не все доступно наблюдению слепых нужно пользоваться макетами, моделями, игрушками. Например, перед экскурсией к строящемуся дому детям рассказывает о различных профессиях рабочих-строителей, о том, что сначала архитектор составляет план дома и т. д.; читают им стихи С. Баруздина «Кто построил этот дом». Экскурсии на строительство проводятся несколько раз, чтобы дети могли познакомиться с разными этапами строительных работ, сначала детям показывают строительные материалы (кирпич, цемент), дети слушают, как работает подъемный кран.

На следующих экскурсиях дети знакомятся с кладкой фундамента, стен, наблюдают отделочные работы, смотрят, как столяр вставляет рамы, двери и т. д. При проведении последней экскурсии дети наблюдают заселение нового дома жильцами: слушают, как подходят машины, выгружают вещи.

После экскурсии с детьми нужно провести беседу. Отвечая на вопросы и рассказывая о виденном, дети закрепляют впечатления, полученные на экскурсии. Чтобы слепые дети получили более четкое представление о строительстве дома, проводятся специальные игры как во время занятий конструированием (см. соответствующую главу этой книги), так и во время свободных игр детей. Используя знания, полученные на экскурсии, строя дома из пластмассовых кубиков, дети более четко представляют многоэтажность домов; знакомясь с игрушечным подъемным краном, понимают, как он работает.

Экскурсии на стройки имеют большое значение для расширения содержания игр детей, они вызывают у слепых дошкольников стремление подражать трудовой деятельности взрослых, дают воспитателю возможность в играх сообщать детям дополнительные знания.

Экскурсия в магазин

Программное содержание. Познакомить детей с продуктами, продающимися в продовольственном магазине, с продавцом, кассиром, с работой, которую они выполняют.

Ход экскурсии.

Воспитатель сообщает детям о том, что они пойдут на экскурсию в продовольственный магазин, посмотрят, что там продают и кто там работает.

Придя в магазин, дети здороваются и спрашивают у продавца, есть ли в магазине конфеты. Продавец отвечает, что есть много разных конфет. Дети говорят продавцу, что им нужно купить конфеты. Продавец спрашивает, какие конфеты нужны и сколько, называет цену. Дети платят деньги в кассу и слушают, как продавец насыпает в пакет и взвешивает конфеты.

После этого дети спрашивают у продавца, что еще продается в магазине. Продавец называет продукты, показывает, как берут совками продукты из ящиков и взвешивают. Дети осматривают полки и ящики, где лежат продукты, бумажные и целлофановые пакеты.

После экскурсии дети отмечают, что продавец одет в белый халат, что он вежливо разговаривает с покупателями, что в магазине много разных продуктов.

Полученные на экскурсиях впечатления сразу же отражаются в играх детей, в лепке, в разговорах со взрослыми.

§ 4. ФОРМИРОВАНИЕ ДОЧИСЛОВЫХ ПОНЯТИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ВЫРАБОТКА НАВЫКОВ СЧЕТА

Обучение счету в дошкольной группе необходимо начинать с формирования некоторых понятий, необходимых для получения первых навыков счета.

Дети, приходящие в дошкольные группы, в большинстве случаев знают числовой ряд. Однако следует проверить, как они им владеют. При обследовании слепых дошкольного возраста, поступающих в дошкольные группы школ слепых, выяснилось, что некоторые из них не знают числового ряда в пределах десяти, а если и знают его, то владеют им только формально, словесно. Практически дети не могут сосчитать предметы, расположенные в горизонтальном ряду, не говоря о том, чтобы сосчитать их в группе рядов или вразброс. При просьбе сосчитать количество палочек, лежащих на столе, ребенок просто перебирает руками палочки и называет число, не соотнося их с количеством просчитанных палочек. Поэтому, прежде, чем приступить к изучению натурального ряда чисел, изучению их состава и решению простейших задач, необходимо провести большую работу по развитию начальных математических понятий, понятий о величине, форме, положении, научить сравнивать предметы по величине, форме, проводить сравнение количеств, развивать пространственные представления. Все эти задачи нельзя решить только на занятиях по счету. Для формирования этих понятий используются занятия аппликацией, лепкой, конструированием, повседневная жизнь детей и их посильный труд. Занятия проводятся с непременным привлечением большого количества наглядного материала, в игровой, интересной для детей форме.

Большое место отводится дидактическим играм с использованием дидактических игрушек. Ценность дидактического материала заключается в его динамичности, позволяющей преподнести детям игры в различных вариантах. Принимая непосредственное участие в игре слепых детей, воспитатель активизирует детскую игру. Для этого следует выбирать такие дидактические игры, в которых могли бы принять участие все дети. Это же требование относится к дидактическому наглядному материалу.

Младшим дошкольникам правила игры надо объяснять в процессе ее, так как они не усваивают предвари-

тельных объяснении.

При усвоении счета необходимо дать каждому ребенку такой материал, который обеспечивал бы одновременную деятельность всех детей, активизируя тем самым их внимание и обязывая к самостоятельному выполнению задания. Счетный материал, который дается слепым детям в руки, должен быть хорошо им знаком, чтобы они не отвлекались на обследование предметов.

Важным условием успешного обучения детей является эмоциональное, динамичное и четкое изложение материала. Это помогает воспитателю создать у ребенка интерес к счету, сосредоточить его внимание и активизировать работу на занятии.

Задания нужно расчленять, давать их по ходу занятия, так как дети дошкольного возраста не всегда могут запомнить все задание, рассчитанное на 15—25 минут. Вопросы, предлагаемые воспитателем во время занятий, необходимо обращать ко всем детям группы. Все дети должны научиться относить к себе вопрос воспитателя, обращенный ко всей группе. Сначала на первых занятиях можно допустить хоровые ответы, но позднее необходимо приучать детей сдерживаться. Отвечать должен только тот ребенок, к которому непосредственно обращается воспитатель. Такая постановка работы подготавливает детей к школьным требованиям. Во время опроса следует больше внимания уделить детям, медленно усваивающим материал. На каждом занятии необходимо опрашивать всех детей, проводить с ними индивидуальную работу.

Рациональная смена форм деятельности во время занятий тоже активизирует работу детей. Они меньше устают и отвлекаются, если сначала работают с раздаточным счетным материалом, следят за тем, как их товарищи считают демонстрационный счетный материал у стола воспитателя, затем слушают задание воспитателя, играют в различные дидактические игры. На каждом занятии необходимо обеспечить смену форм деятельности и повторяемость упражнений. На изучение каждого нового числа отводится от четырех до девяти занятий.

Важно научить детей применить полученные навыки счета в повседневной жизни, во время дежурств, в играх. Потребность в счете с возрастом все увеличивается, так как расширяется круг детских представлений и усложняется деятельность. В старшем дошкольном возрасте дети в своей речи постоянно пользуются числовыми понятиями. Воспитателю необходимо следить за тем, чтобы ребенок использовал эти понятия в своем обращении со взрослыми и со сверстниками, чтобы у детей возникла потребность считать. Иногда воспитателю приходится создавать условия, в которых у ребенка появилось бы стремление сосчитать, сравнить, сопоставить количества предметов.

К каждому ребенку и в этом случае нужно подходить в соответствии с его индивидуальными особенностями: одному дать игру, которая вызовет у него желание считать, с другими считать вместе, так как они еще не могут самостоятельно справиться со счетом, с ними полезно выучить считалку, а третьим можно дать самостоятельное задание. Таким образом, воспитателю нужно стремиться к формированию у детей потребности в счете. Для сравнения можно провести на двух шарах от пирамидок, большом и маленьком, в дидактической игре "Где большой шар?". Для каждого ребенка заготавливается по большой и маленькой коробочке (таким образом, чтобы большой шар не мог войти в маленькую коробочку). Воспитатель показывает и рассказывает детям, где шар большой и где маленький, где большая и маленькая коробочка. Дети должны по знаку воспитателя положить в маленькую коробочку маленький шар, а в большую - большой. С этими же шарами проводится игра, в которой дети должны по сигналу (удар барабана) показать большой шар, а услышав другой сигнал (звон колокольчика), - маленький. Можно сочетать эту игру со счетом до двух. Воспитатель стучит по барабану один раз - дети поднимают маленький шар, два раза - большой.

Закрепление понятий "большой" и "маленький" проводится при классификации больших и маленьких предметов. Детям даются две пустые коробочки и одна с десятью монетами (пять монет по 5 копеек и 5 по 1 копейке). Дети должны разложить монеты в пустые коробочки так, чтобы в одной были все большие, в другой - все маленькие. Выигрывает тот, кто скорее разложит монеты.

Подобные занятия можно проводить на естественном дидактическом материале, собранным самими детьми во время прогулок. Сравнение нескольких предметов по величине также проводится в игровой форме.

Понятия «длинный — короткий», «длиннее — короче», «равные по длине» усваиваются детьми также в процессе дидактических игр и на прогулках. Детям даются различные по длине и равные по ширине полоски бумаги, отрезки ленты. Дети сравнивают их и определяют, какая короткая, какая длинная.

Сначала даются длинные и короткие полоски одинаковой ширины из одной и той же бумаги. Затем следует дать для классификации длинные и короткие полоски из бумаги с разной фактурой: из перфокарточной, газетной, обыкновенной писчей, велюровой. Дети должны выбрать только длинные полоски или только короткие. В случае, если для сравнения дано несколько длин, дается задание

разложить полоски на нужное количество кучек. Потом задание усложняется тем, что при неизменной длине сравнивая полосок меняются другие их качества.

Для сравнения нескольких предметов по длине и введения понятий «длиннее — короче» каждому из детей можно приготовить набор палочек (10 штук одинаковой ширины, но разной длины). Детям дается задание найти самую длинную и самую короткую, дать палочку, равную по длине, длиннее показанной, короче ее, расположить палочки по убывающей величине» начиная с самой большой, и наоборот.

Понятия «высокий — низкий», «выше — ниже» сформировать у слепых детей очень трудно. Показать слепому ребенку в натуре высокий дом, высокое дерево, высокий потолок очень сложно. Поэтому первоначальные представления о высоком и низком приходится давать только на сравнительно высоких и низких предметах. Воспитатель указывает детям, что скамейки для цветов низкая, а шкаф высокий. Каждый ребенок получает две пирамидки — одну высокую, другую низкую. При этом очень быстро дается еще несколько предметов для сравнительного анализа, вводятся понятия «выше — ниже». Однако такие работы не снимают необходимости познакомить слепого ребенка с понятием «высокий». Удачный прием использует воспитательница Р. Л. Зимина. На предварительных занятиях в группе данные каждому ребенку на стол пирамидки сравниваются по высоте. Определяются самая высокая и самая низкая пирамидки. После этого пирамиды укладывают на бок и измеряют по длине. Дети выясняют, что самая высокая пирамидка оказалась самой длинной. Такие переносы делаются на палочках, листах бумаги и т. д.

Можно провести эти работы и в обратном порядке: дети сначала сравнивают предметы по длине, а после этого ставят и определяют их высоту, устанавливая, что самый длинный предмет оказался и самым высоким. Установив такую зависимость, воспитатель может во время ЭКСКУРСИИ в лес, парк или сад показать детям поваленное дерево.

Уточнение, расширение понятий «широкий — узкий», «шире — уже» можно провести на занятиях по конструированию, во время плетения ковриков из бумаги. Воспитатель показывает различие между широкими и узкими полосками, а дети самостоятельно отбирают для своей работы нужные им полоски. Для сравнения предметов по ширине изготавливается 10 палочек одинаковой длины, но разной ширины. Таким же образом раскрываются понятия «толстый — тонкий», «толще — тоньше».

Объяснить и раскрыть пространственные понятия можно, используя игрушки — сюжетные деревянные наборы по сказкам «Репка», «Колобок», «Волк и семеро козлят» и другие, позволяющие развернуть игру-драматизацию. Предварительно познакомившись со сказками и обследовав имеющиеся фигуры, дети начинают разыгрывать сказки.

При разыгрывании сказки «Репка» воспитатель рассказывает и показывает детям построение ряда предметов, дети выясняют, что значит встать «за» дедкой, «за» бабкой, «за» внучкой. Во время конструирования, строя дорожки, дети укладывают один за другим кирпичики. Играя в паровоз, устанавливают один за другим вагоны — стулья. Дети знакомятся на практике с понятием «ближе — дальше», прицепляя ближе к паровозу почтовый вагон, дальше — пассажирские. Проводя драматизацию сказки «Колобок», дети знакомятся с понятием «навстречу». Понятие встречного движения очень трудно представить слепым детям, поэтому дети проводят эти упражнения на себе, двигаясь навстречу друг другу, встречаясь, здороваясь, катая шарики, сидя друг против друга. Начиная работу по конструированию, дети уточняют понятие «слева — справа». Прежде всего воспитатель выясняет, знают ли дети правую и левую руку, правую и левую ногу, глаз, ухо.

Для закрепления и дифференцировки этих понятий воспитатель просит поднять левую руку при хлопке, правую при постукивании карандашом, взять в левую и правую руку флажок, в правую — бубенцы и т. д. Такие же упражнения ведутся на занятиях физкультурой.

В счете предметов дети опираются на свои представления о том пространстве, в котором расположены предметы, объекты счета. Слепота осложняет создание пространственных представлений у детей, нарушает у них микроориентировку — все это отрицательно сказывается на навыках счета, приводит к формальному счету, без опоры на чувственный опыт. В результате счет предметов у многих детей становится возможным только, если они держат предметы в руках. Развивая пространственные представления слепого ребенка, мы облегчаем ему счет предметов в ограниченном пространстве. Для этого сначала используются палочки, положенные в коробочки. Далее дается счет намагниченных палочек на металлической специальной доске из игры «Магнитные картинки». Эта доска позволяет слепому дошкольнику предварительно сориентироваться на доске, прощупать, установить, как расположены палочки, выбрать путь счета палочек. Магнитные доски позволяют воспитателю легко менять расположение палочек и направлять счет воспитанника.

Сравнение количеств предметов является необходимой работой, перед тем, как приступить к изучению натурального ряда чисел до 10 и их состава. С детьми выясняются и сравниваются понятия «много —

один», «столько же». Воспитатель проводит работу по созданию у детей представления о том, что множество составляется из отдельных предметов. Для этого дети получают каждый по палочке, кубику, шишке. Воспитатель подходит к детям и просит их положить свои кубики или шишки на поднос. После того как все дети сложили предметы в кучу, воспитатель дает детям прощупать ее и говорит, что на подносе стало много шишек. Дети убеждаются, что шишек много, даже не обхватишь руками. Как же получилось так много шишек? Воспитатель обращает внимание детей на то, что каждый положил по одной шишке и получилось много. Можно применить этот прием и в обратном порядке: каждый ребенок забирает с подноса свою шишку. Было много, стало ни одной. Потом воспитатель дает детям по две коробочки, в одной много желудей, а в другой — один. Дети должны поставить вправо от себя ту коробочку, где лежит много желудей, а влево — ту, в которой один. Далее дети находят в своей игровой комнате предметы, которых много, и предметы, которых только по одному (стулья, цветы, куклы, грифели, приборы, стол воспитателя, его стул, доска, дверь и т. д.).

С понятием «столько же» воспитатель знакомит, применяя прием «наложения множеств». Для этого готовятся рельефные пособия, на которых в ряд наклеены кружки, квадратики, грибки и т. д. (изготавливается это из бумаги, разной по фактуре), и такое же количество не приклеенных кружков, квадратов и т. д.

Изучение натурального ряда чисел

Приступая к изучению натурального ряда чисел и их состава, воспитатель должен помнить, что в числе представления детей еще слабо отражается двойственная природа числа. Поэтому для иллюстрации числового ряда и состава чисел нужно пользоваться пособиями к родов: рядами предметов, когда яснее выступает порядковое значение числа, и числовыми фигурами, которые помогают охватить данную группу в целом и тем самым изучить состав того или иного числа.

Для успешного изучения этого материала слепым детям и детям с остаточным зрением, кроме предметной наглядности, нужно давать рельефные наглядные пособия. Рельефные пособия дают возможность лучше узнать и запомнить состав каждого числа в пределах десяти. По рельефным пособиям очень удобно повторять состав каждого числа, потому что числовые фигуры на пособиях неподвижны.

Рельефные пособия можно приготовить самому. (Вырезанные из картона числовые фигуры наклеиваются на картонный прямоугольник. Промежутки между отдельными числовыми фигурами делаются в 1—1,5 см, группы числовых фигур отделяются расстоянием 4—5 см.)

Ч и с л о «один».

На предварительных занятиях дети познакомились с понятием «один — много». Затем воспитатель объясняет, что счет всяких предметов начинается с числа «один»: один стол, один стул, один грифель, один прибор, одна парта, одна книга. Говоря об этих предметах, воспитатель показывает их детям.

Воспитатель. Положите на парту, одну палочку, один кружок, один кубик, один квадратик. Сделайте один шаг вперед. Хлопните в ладоши один раз. Назовите и классе какой-нибудь предмет. Назовите по памяти один какой-нибудь предмет.

Ч и с л о «Два».

Воспитатель спрашивает детей, с какого числа начинается счет всяких предметов. Предлагает назвать по памяти какой-нибудь один предмет. Затем он объясняет детям, как получается число «два».

Положите на стол один кружок и прибавьте к нему еще один кружок. Сколько получилось кружков? (Два.) Как получилось число «два»?

Хлопните в ладоши два раза.

Сделайте два шага вперед.

Положите на стол столько палочек, сколько раз я ударю карандашом по столу (два раза).

Считайте хором до двух. (Один, два.)

Назовите два предмета, которые находятся в классе.

Назовите по памяти два каких-нибудь предмета.

Скажите хором, как получается число «два».

После какого числа называется число «два»?

Сколько у человека глаз, рук, ушей?

Ч и с л о «три».

Воспитатель задает детям вопросы, чтобы связать новый материал с предыдущим. Воспитатель.

Какие числа вы знаете? Как получается число «два»?

После какого числа мы называем число «два»? Какие числа входят в состав числа «два»? («Один» и «один».) На сколько число «два» больше числа «один»? (На одну единицу)

Затем он предлагает детям отложить на счетах два шарика, к двум шарикам прибавить еще один шарик.

Воспитатель. Сколько получилось шариков? (Три.)

Как получилось число «три»?

Положите две палочки и к двум палочкам прибавьте еще одну палочку. Сколько получилось палочек?

(Три.) Как получилось число «три»?

Хлопните в ладоши три раза. (Дети хлопают.)

Сделайте три шага вперед.

Положите на стол столько кружков, сколько раз я ударю линейкой по столу. (Три рази.)

Считайте хором до трех — палочки, кубики, кружки. (Один, два, три.)

Отложите на счетах на первой проволоке два шарика, на второй проволоке три шарика. На которой проволоке шариков больше? На сколько шариков больше на второй проволоке, чем на первой? (На первой.) На сколько число «три» больше числа «два»? (На единицу.)

Положите на стол два кружка и прибавьте к двум кружкам еще один кружок. Сколько получилось кружков? (Три.)

Положите на стол один кружок и прибавьте два кружка, прибавляя по одному. Сколько получилось кружков? (Три.)

Отложите на счетах два шарика и прибавьте еще один шарик. Сколько получилось шариков? (Три.)

Отложите на второй проволоке один шарик и прибавьте два шарика, прибавляя по одному. Сколько получилось? (Три.)

Глядя на счета, повторите, как по-разному можно получить число «три» или составить число «три»? К двум прибавить один, получится три. К одному прибавить два, получится три. Сколько единиц в числе «три»? (Три единицы.)

Разложите на столе три палочки на две кучки так, чтобы в одной получилось две, а в другой одна палочка. Скажите, сколько будет всего палочек. (Три.)

Разложите на две кучки три кубика.

Сколько получится, если к двум грифелям прибавить один грифель? Сколько получится, если к одному грифелю прибавить два грифеля?

Сколько получится, если к двум тетрадам прибавить одну тетрадь? Сколько получится, если к одной тетради прибавить две тетради?

Сколько получится, если к двум книгам прибавить одну книгу?

Сколько получится, если к одной книге прибавить две книги? (Дети отвечают на каждый из этих вопросов.)

Все эти вопросы задаются не для того, чтобы дети решали задачи, а для конкретизации выражения «прибавить— получится». Действие здесь не скрыто, как в задачах, а показано и подсказано вопросом учителя.

Воспитатель предлагает одному из детей сосчитать по порядку фигурки на рельефном пособии. Затем обращается к другому ребенку.

Воспитатель. Посчитай грибки на первой строчке, на второй и скажи, сколько грибков на каждой. (Ребенок отвечает.)

К двум грибкам прибавить один, получится три.

К одному грибку прибавить два, получится три.

После этого детям предлагается разложить палочки, кубики, кружки так, как разложены грибки на рельефном пособии.

При этом нужно обратить внимание детей на то, что в первой строчке пособия на левой стороне стоят два грибка, в правой стороне стоит один грибок, а всего получится три.

На второй строчке грибки только переставлены: на левой стороне стоит один грибок, а на правой стороне

стоят два грибка. К одному прибавить два, получится тоже число «три».

Затем воспитатель задает вопросы:

— После какого числа мы называем число «три»?

Ч и с л о «ч е т ы р е».

Детям объясняется образование числа «четыре».

Воспитатель. Положите на парту три палочки, прибавьте к трем палочкам еще одну. (Дети

выполняют задание.)

Сколько получилось? (Четыре.)

Четыре — это новое число.

Как же получилось число «четыре»?

Положите на парту три кубика, прибавьте к трем кубикам еще один. (Дети выполняют задание.)

Сколько получилось? (Четыре.)

Как получилось число «четыре»?

Положите на стол три кружка и прибавьте к трем кружкам еще один кружок. (Дети выполняют задание.)

Сколько получилось кружков? (Четыре.)

Как получилось число «четыре»?

Хлопните в ладоши четыре раза. (Дети хлопают.)

Положите на стол столько палочек, сколько раз я ударю карандашом по столу. (Стучит по столу 4 раза.)

Считайте хором кубики, палочки, кружки до четырех.

Положите на стол столько палочек, сколько ножек у стола, у стула.

Сложите из четырех палочек квадратик.

После какого числа мы называем число «четыре»?

Назовите в классе какие-нибудь четыре предмета. Назовите по памяти какие-нибудь четыре предмета.

Уточнение связи между соседними числами

Воспитатель. Отложите на счетах на первой проволоке четыре шарика. (Дети выполняют задание.) На второй проволоке отложите три шарика. (Дети выполняют задание.) На какой проволоке шариков больше: на первой или на второй? (Дети отвечают.) На сколько четыре больше трех? (На единицу.)

Назовите числа, которые вы теперь знаете. (Один, два, три, четыре)

Считайте по порядку до четырех. Сколько единиц в числе «четыре»? (Четыре единицы.)

Как получаются новые числа

Воспитатель. Положите на счетах один шарик. (С числа «один» начинается счет предметов.) На второй проволоке положите один шарик и прибавьте еще один шарик. Сколько получилось шариков?

На третьей проволоке положите два шарика и прибавьте еще один шарик. Сколько получилось шариков? (Три.) Три — это новое число.

Как получилось число «три»? (К двум прибавить один, получится число «три»)

На четвертой проволоке положите три шарика и прибавьте еще один шарик.

Сколько получилось шариков? (Четыре.) Четыре — это новое число, как получилось число «четыре»? (К трем прибавить один, получится число «четыре».)

Теперь мы установили, что каждое новое число получается от прибавления одной единицы к предыдущему числу. Например: к одному прибавить один, получится два; к двум прибавить один, получится три; к трем прибавить один, получится четыре. Как же получаются новые числа?

Изучение состава числа «четыре». Сложение в пределах данного числа

Воспитатель. Как получается число «два»? (К одному прибавить один, получится два.)

Как получается число «три»? (К двум прибавить один и к одному прибавить два.)

Как получается число «четыре»? (К трем прибавить один, получится четыре.)

Положите на счетах три шарика и один шарик, делая промежутки между шариками. Положите на второй проволоке один шарик и три шарика. Сколько получится? (Четыре.)

На второй проволоке мы только по-другому расположили шарики.

Слева у нас были три шарика, справа — один шарик. А всего их четыре. На второй проволоке у нас слева один шарик, а справа — три шарика, а всего опять четыре шарика.

Подумайте, нельзя ли получить число «четыре» как-нибудь по-другому. Посмотрите вторую строчку пособия, как получается число «три». (К одному прибавить два, получится три.) А если не к одному прибавить два, а к двум прибавить два, сколько получится? (Четыре.) Положите на третьей проволоке два шарика и два шарика.

Пользуясь счетами, дети по вызову воспитателя повторяют состав числа «четыре» в намеченном порядке:

К трем прибавить один, получится четыре

К одному прибавить три, получится четыре.

К двум прибавить два, получится четыре.

После этого дети разбирают состав числа «четыре» по рельефному пособию (рис. 5).

Воспитатель вызывает одного из детей и предлагает ему сосчитать по порядку прямоугольнички на рельефном пособии. Потом вызывает других.

В о с п и т а т е л ь. Считай огурчики на первой строчке, сколько получится. Считай огурчики на второй строчке и на третьей и говори, сколько получится. Считайте по порядку прямоугольнички. (Дети выполняют задания.)

Пользуясь палочками, кружками из индивидуального набора, дети воспроизводят у себя на столах то, что воспринимают на рельефном пособии.

Число «пять».

Воспитатель задает детям вопросы, выясняющие знание предыдущего материала и подводящие к усвоению нового: «Сколько вы знаете чисел? Как получились числа «один», «два», «три», «четыре»? После какого числа мы называем число «два»? Между какими числами стоит число «два»? Какое число стоит перед числом «четыре»? На сколько три больше двух? На сколько четыре больше трех? Как получается число «три»? Как получается ело «четыре»?»

Дети откладывают на столах четыре палочки и прибавляют к ним еще одну палочку —воспитатель называет полученное число. (Пять.)

Это же упражнение дети выполняют на кружках и кубиках.

Каждый раз на вопрос воспитателя, как получается число «пять», дети отвечают полным ответом: «К четырем прибавить один, получится пять».

—Хлопните в ладоши пять раз. Сделайте пять шагов вперед.

Воспитатель. Положите на стол столько палочек, сколько раз я ударю линейкой по столу. (Стучит линейкой по столу пять раз.)

Назовите в классе какие-нибудь пять предметов.

Назовите по памяти какие-нибудь пять предметов.

Уточнение связи между соседними числами

Воспитатель предлагает детям положить на одной проволоке счетов четыре шарика, а на второй— пять шариков. Выделив два соседних ряда, воспитатель спрашивает детей, сколько шариков на первой проволоке, сколько шариков на второй проволоке, где их больше. Затем он предлагает оставить па второй проволоке столько шариков, сколько их на первой проволоке, и спрашивает:

—На сколько пять шариков больше, чем четыре шарика? (Дети отвечают.)

То же упражнение выполняется на палочках и кружках. На данном этапе можно сопоставлять только соседние числа: 1 и 2, 2 и 3, 3 и 4, 4 и 5, т. е. такие, разность между которыми равна единице. Зная, что каждое число получается из предыдущего, если к нему прибавить единицу, дети могут не отдавать себе отчет в том, что каждое число больше предыдущего на одну единицу. Точно так же, умея называть числа по порядку, особенно если начинать это упражнение с единицы, дети могут испытывать затруднения при ответе на вопросы: «За каким числом мы называем данное число, какое число идет за данным числом, между какими числами стоит данное число?» Чтобы уточнить количественное значение числа,» надо ставить вопросы: «Что больше—два или три, четыре или пять и на сколько больше?».

Понимание количественного отношения соседних чисел обеспечит понимание их порядкового отношения: пять больше четырех, значит, пять стоит за числом «четыре»; четыре меньше пяти, значит, четыре стоит перед числом «пять». При счете мы называем число «четыре» до числа «пять», число «три» до числа «четыре» и т. д.

Когда дети усвоят, как образуются числа до пяти, усвоят закон образования новых чисел, можно познакомиться их с выражением «отнять».

В о с п и т а т е л ь. Положите на стол пять палочек. От пяти палочек отложить одну палочку направо. Сколько осталось палочек? (Четыре.) Когда осталось четыре палочки? (Четыре палочки осталось тогда, когда мы от пяти палочек отложили одну палочку.) От четырех палочек отложите еще одну палочку. Сколько осталось палочки (Три.) Когда осталось три палочки? От трех палочек отложите еще одну палочку. Сколько осталось палочек? (Две.) От двух палочек отложите еще од. палочку. Сколько осталось палочек? (Одна.) Когда осталась одна палочка? (На все вопросы воспитателя дети отвечают полным ответом.)

После таких упражнений воспитатель говорит детям, что вместо слова «отложите» говорят «отнимите». Это слово нужно употреблять в дальнейшем.

Воспитатель. Положите на счетах пять шариков. От пяти шариков отнимите один шарик. Сколько осталось шариков? (Четыре.) Когда осталось четыре шарика? (Дети отвечают.)

На второй проволоке положите четыре шарика и отнимите один шарик. Сколько осталось шариков? (Три.)

На третьей проволоке положите три шарика и отнимите один шарик. Сколько осталось шариков? (Два.) Когда осталось два шарика? (Дети отвечают.)

На четвертой проволоке положите два шарика и отнимите один шарик. Сколько осталось шариков? (Один.) Когда остался один шарик? (Дети отвечают.)

На пятой проволоке отложите один шарик и отнимите один шарик. Сколько осталось шариков? (Не осталось ни одного шарика.) Когда не осталось ни одного шарика? (Дети отвечают.)

После этого можно провести фронтально прямой счет до пяти на счетах. Этот счет по порядку проводится слева направо. Воспитатель показывает направление, дети откладывают на счетах пять шариков (по одному) Затем отнимают от пяти шариков по одному, откладывая их справа налево. При этом дети говорят вслух:

- От пяти отнять один, получится четыре; от четырех отнять один, получится три; от трех отнять один, получится два; от двух отнять один, получится один.

Счет по порядку от одного до пяти и от пяти до одного можно назвать счетом "лесенкой". Для того чтобы дети лучше поняли счет "лесенкой", можно подвести их к лестнице и предложить каждому подняться по лестнице до пятой ступеньки, считая при этом вслух, и так же спуститься с лестницы. При этом нужно обратить внимание детей на то, что, считая по порядку, мы прибавляем одну единицу к предыдущему числу и число увеличивается на одну единицу. Например, к одному прибавить один, получится два. Два больше одного на одну единицу. К двум прибавить один, получится три. Три больше двух на одну единицу и т. д.

Если же от чисел мы отнимаем по единице, то числа уменьшаются на одну единицу.

Итак, когда мы прибавляем, числа увеличиваются, а когда отнимаем, числа уменьшаются.

В дальнейшем эти понятия систематически повторяются и закрепляются.

При знакомстве с предыдущими числами, когда объяснялось образование того или иного числа через прибавление единицы к предыдущему числу, вводилось выражение "прибавить -получится". Работая над числом "три", дети в двух случаях пользуются этими выражениями: к двум прибавить один, получится три и к одному прибавить два, получится три. Работая над числом "четыре", дети в трех случаях пользуются этими выражениями: к трем прибавить один, получится четыре; к одному прибавить три, получится четыре и к двум прибавить два, получится четыре и демонстрировались на предметах и рельефных пособиях, чтобы дети лучше запомнили, из каких чисел можно составить данное число.

Подобная работа проводится и над составом числа "пять". Воспитатель предлагает детям вспомнить, как они получили число "пять". (К четырем прибавить один, получится пять.) По предложению воспитателя дети откладывают на счетах четыре шарика и, сделав промежуток, откладывают один шарик.

Воспитатель. Как еще можно расположить пять шариков?

Дети. Слева можно положить один шарик, а справа четыре шарика.

Воспитатель. Верно. Теперь проверим. Если мы к одному шарiku прибавим четыре шарика, то получим пять шариков. Подумайте, как еще можно расположить пять шариков. (Дети называют другие варианты решения: три шарика и два шарика; два шарика и три шарика.)

Затем проводится работа по рельефному пособию.

Воспитатель предлагает детям считать прямоугольники на пособии, прибавляя по единице. Потом дети считают слева направо, отнимая от пяти по ОДНОМУ.

Раздавая детям рельефные пособия по составу числа «пять» воспитатель говорит:

- Дети, посмотрите, что наклеено на пособии, (Звездочка)

Воспитатель. Сосчитайте, сколько концов имеет звездочка. (Пять.)

Запомните, что каждая звездочка имеет пять концов, поэтому такую звездочку называют пятиконечной.

Сосчитайте, сколько звездочек расположено на первой строчке (Пять звездочек.)

Как они расположены на первой строчке? (Четыре дочки и одна звездочка.)

А всего пять звездочек. Значит, если мы к четырем прибавим одну, получится пять.

А теперь посмотрим, как расположены звездочки на третьей строчке. (Три звездочки слева и две звездочки справа) Сколько всего звездочек на третьей строчке? (Пять.)

Значит, если к трем прибавить два, получится пять.

Посчитаем хором слева направо прямоугольники, расположенные на последней строчке пособия.

Пользуясь палочками, кружками, квадратиками из индивидуального набора, дети воспроизводят у себя на столах то, что было показано на пособии.

Для закрепления состава числа «пять» можно проводить с учащимися игру, которую дети очень любят. Одному ребенку дается в руки пять кубиков, палочек или кружков. Он выходит на середину комнаты и говорит:

— У меня в руках пять кубиков, в правой руке три кубика (показывает детям эти кубики). Отгадайте, сколько кубиков у меня в левой руке.

Когда дети отгадают, сколько кубиков находится в левой руке ведущего, можно показать их детям и дать возможность сосчитать.

Во время этой игры можно повторить состав чисел, усвоенных детьми раньше.

Отсчитывание от пяти по несколько единиц можно провести по рельефному пособию, обращая внимание детей на состав числа «пять».

Воспитатель. К четырем прибавить один, сколько получится? (Пять.)

А если от пяти отнять один, сколько получится? (Четыре.)

Положите на третьей проволочке счетов пять шариков и отнимите два. Сколько получится? (Три.)

Посмотрите третью строчку пособия. Из каких чисел составлено там число «пять»? К трем прибавьте два, получится пять. Если мы от пяти отнимем два, то сколько останется? (Три.)

Работая над числами от одного до пяти, необходимо провести несколько занятий по решению примеров и задач.

Так же проводится работа по изучению всех следующих чисел натурального ряда.

Г Л А В А IV

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ

СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

§ 1. ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО

ВОСПИТАНИЯ СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Проблема трудового воспитания слепого дошкольника — это проблема формирования его активности, самостоятельности, проблема развития сенсорных процессов, воспитания нравственных норм поведения, веры в свои силы. Труд самого ребенка является средством активного познания мира, поэтому он имеет огромное значение в жизни слепого ребенка-дошкольника. Именно через трудовые операции с предметом ребенок познает предметный мир. Особенно большое значение в этом играют ручные умения, ручной труд — лепка, конструирование, аппликация, являющиеся не только изображением предметов, уже знакомых детям, но и позволяющие детально познакомиться с тем, что им еще не известно.

При трудовом воспитании слепых дошкольников важно учитывать особенности труда, помогающие формировать ценные качества личности: в труде ребенок учится ставить цель, намечать пути ее выполнения, т.е. планировать свою деятельность.

Воспитатель, работающий со слепыми дошкольниками, должен особенно чутко отнестись к тому, какие цели Трудовой деятельности ставят себе дети, так как они часто завышают свои возможности, представляют себе, что могут сделать гораздо больше, чем это имеет место и действительности. Нужно осторожно и незаметно помочь детям ставить посильные для них задачи, помочь, если дети не справляются с работой, а в некоторых случаях даже сделать многое за них, чтобы не пропал интерес к труду, не появилось и не закрепилось чувство неудовлетворенности из-за неспособности выполнить порученное дело.

Планирование трудовой деятельности связано с представлениями о конкретных, реальных предметах и действиями с ними. Планирование, особенно в начале работы, берет на себя воспитатель, обращая внимание детей на то, чтобы для труда было заранее заготовлено все необходимое, чтобы они хорошо представляли последовательный ряд операций, которые нужно будет выполнить. Все это можно начинать с простейших трудовых обязанностей. Например, с ухода за растениями: лети заранее готовят лейку с водой, корзиночку для сухих листьев, влажную губку и только тогда приступают к работе.

Планирование деятельности воспитанников, сначала незаметное для них, должно постепенно стать предметом их внимания. Воспитатель привлекает внимание детей тому, что и как он готовит для занятий. Детям предлагается запомнить это, так как в следующий раз всю подготовительную работу они будут проводить сами. Перед началом работы воспитатель задает ряд вопросов: «Подумай,

что нам нужно приготовить», «Что мы будем делать?», «Что для этого нужно?», «С чего ты начнешь?».

Важной особенностью трудовой деятельности является необходимость достижения результата своей деятельности, своего труда.

Слепой ребенок дошкольного возраста, как правило, если и сможет сам поставить перед собой цель деятельности, то не стремится ее закончить: его интересует сам процесс действия с данным ему предметом труда. Многие предметы и орудия труда не знакомы слепым детям, и первым условием формирования трудового действия является знакомство с объектами труда, а уж потом овладение техническими приемами работы.

Наиболее уложен в трудовых операциях для слепых детей дошкольного возраста именно сам процесс овладения трудовыми навыками. У слепых дошкольников трудовая деятельность в основном направлена на самообслуживание и бытовой труд, результатами которых является удовлетворение потребностей, и по существу не несет в себе общественно значимого результата. Но и здесь результаты труда важны для сравнения работ детей, для воспитания у них желания научиться выполнять то, что требует воспитатель. Слепые дошкольники еще не в состоянии контролировать и оценивать свою деятельность. Поэтому так важна оценка воспитателем. Справедливая оценка и разбор недостатков и достоинств работы формируют положительное отношение к труду и стремление в следующий раз сделать лучше.

Очень важно создать у слепого ребенка мотивы, которые способствовали бы настойчивому, упорному стремлению овладеть трудовыми навыками. Если старшие дети помогают младшим делать украшения для игровой комнаты, коридоров и зала — это создает у них большой интерес к труду, вносит элементы соревнования и дает возможность воспитателю добиться лучшего качества работы.

Труд, направленный на создание предметов, необходимых для других людей, становится для ребенка общественно значимым. Для закрепления интереса детей к труду важно, чтобы трудовые задачи постепенно усложнялись, чтобы употреблялись соответствующие возрасту орудия труда.

Огромное воспитательное значение имеет коллективный труд детей. Организация коллективного труда слепых дошкольников — задача сложная, так как предполагает контроль за действиями товарищей. При отсутствии зрения это трудно. Воспитателю необходимо использовать сохранные анализаторы ребенка, обучить его пользоваться ими при выделении ориентиров, которые помогут ему согласовать свои действия с действиями товарищей.

При первоначальной организации коллективного труда слепым детям помогает проговаривание действий. Однако надо помнить, что речевое объяснение требует больше времени, чем само действие, и задерживает выполнение действия. Часто во время словесного объяснения и показа ребенок вообще перестает действовать, так как словесное описание действий само представляет для него огромные трудности. Поэтому такой прием используется на первых этапах работы самим воспитателем и сочетается с показом действия. Лишь постепенно, по мере накопления словаря и развития речи дети овладевают умением описывать свои действия.

Называние и описание действий является лишь этапом в организации коллективного труда. В дальнейшем дети вырабатывают в совместных играх и труде другие более удобные и сокращенные формы согласования своих действий (более короткие речевые формы, ритмические движения, звуки и т. д.).

Развернутая словесная характеристика остается одной из форм координации трудовых действий и применяется лишь в случаях, когда в коллективный труд включаются новые участники или при организации новой, ранее неизвестной детям деятельности.

При организации коллективного труда воспитатель должен так расставить детей, чтобы они не мешали друг другу.

Практическое участие воспитателя в труде слепых детей и руководство всеми коллективными работами детей остается в старшем дошкольном возрасте самым значимым и эффективным методом трудового воспитания.

§ 2. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ И БЫТОВОГО ТРУДА

Обучение слепых детей навыкам самообслуживания, бытового и ручного труда требует от воспитателя значительной затраты энергии, а также знания специальных тифлопедагогических приемов обучения. Цель воспитателя не только познакомить детей со способом выполнения каких-то определенных трудовых действий, но и выработать у них привычку к аккуратности и порядку, своевременному проведению всех

необходимых гигиенических процедур, создать элементарные навыки организации труда. При этом важно, чтобы сам воспитатель неуклонно и строго поддерживал порядок в группе. Например, воспитатель показывает ребенку его место за столом в игровой комнате, в столовой, его кровать, место для одежды в шкафу. Нужно, чтобы были четко определены для полотенца, зубной щетки, зубного порошка, мыла, ночного горшка, таза для мытья ног, ночной рубашки, туфель, шапки, пальто и т. д. Детей следует научить, куда и в каком порядке складывать одежду при раздевании, как складывать постельные принадлежности. Все это, особенно в первые дни пребывания детей в группе, требует помощи воспитателя.

Для создания навыков самообслуживания воспитатель дает готовый образец, а также показывает этапы выполнения деятельности. Объяснение последовательности действий обычно предваряет практический показ.

На первом этапе обучения выбираются самые необходимые навыки: умывание, одевание, раздевание, поведение за обеденным столом. На первых же занятиях детей необходимо научить различать в предметах обихода верх и низ, правую и левую сторону. Дети должны понимать, что значит широкий и узкий, толстый и тонкий. Без умения различать эти признаки предметов детям трудно овладеть процессами самообслуживания.

Формирование навыков одевания и раздевания — предпосылка развития самостоятельности и активности у ребенка. Поэтому в режиме дня, кроме повседневной работы по самообслуживанию, отводится специальное время для упражнений в этих трудовых навыках.

В дошкольной группе Пермской школы слепых воспитатель К. А. Толпыго отводит 30 минут после завтрака на самообслуживание. В это время дети учатся надевать школьные костюмы, последовательно складывать и свертывать одежду, правильно развешивать ее на вешалке в шкафу.

К. А. Толпыго каждому ребенку показывает каждое действие, сопровождая его развернутыми словесными пояснениями, чтобы за каждым действием закрепилось определенное слово, чтобы каждое слово, обозначающее действие, было для слепого ребенка связано с конкретным действием.

Самое главное в обучении процессам самообслуживания не запоминание последовательности действий и ориентиров (это слепые ими усваивают быстро), а умение практически и последовательно найти ориентиры, указанные воспитателем. К. А. Толпыго при обучении процессам самообслуживания опирается на индивидуальные ориентиры каждой вещи. Перед тем как дети начнут надевать костюм, воспитательница разбирает с ними все принадлежности туалета, чтобы выделить ориентиры. Определяются характерные особенности лицевой и изнаночной стороны данного предмета. К. А. Толпыго использует не только осязательные признаки предметов, но и такие, которые могут быть восприняты остаточным зрением. Выделяются несколько основных признаков для определения лицевой и изнаночной стороны одежды:

1. Швы изнаночной стороны верхней одежды. (Их можно определить при помощи осязания и используя остаточное зрение. Если на одежде запошивные швы, для определения изнанки используется подшивка, всегда обращенная на изнаночную сторону.)

2. Сама ткань.

а) В бельевых и окрашенных одним цветом тканях лицевая сторона гладкая, неворсистая.

б) На лицевой стороне большой блеск, лоск, приятный при осязании (сатин, ластик, и т. д.).

в) Только на лицевой стороне имеется ворс (бумадея, вельвет)

г) На лицевой стороне более яркий рисунок.

3. Индивидуальные признаки. (Наличие на лицевой стороне пуговиц, крючков, карманов, бантиков, оборочек.)

Объясняя, как найти лицевую сторону вельветовой куртки, К. Л. Толпыго показывает, что курточка на лицевой стороне ворсистая, а на изнанке ворса нет; кроме того, на изнанке имеются швы. Для определения лицевой и изнаночной стороны достаточно выделить один-два признака, остальные подключаются лишь в случае сомнения в правильности определения лицевой стороны. Чтобы определить перед одежды (платья, свитера, рубашки), достаточно положить любую верхнюю вещь на стол, сравнить плечи и найти вырез у шеи. Спереди он более глубокий. Если есть воротник, дети обращают внимание на то, куда обращены концы воротника, где находится застежка — спереди или сзади, где находятся карманы и т. д.

Когда дети научатся находить изнанку одежды, застежку, воротник, можно учить их выворачивать платье как лицевую сторону. Здесь важно установить последовательность действий: ребенок находит подол, всовывает руки в рубашку, доводит их до самого ворота и, захватив руками ворот, опускает их вместе с рубашкой вниз. Сильно встряхнув руками, ребенок выворачивает рубашку на лицевую сторону. После этого последовательно выворачиваются рукава.

Слепые дети дошкольного возраста часто, даже умея правильно определить перед и спинку одежды,

надевают ее задом наперед. Для того чтобы научить их правильно одеваться, важно показать исходное положение рубашки при надевании. Для этого можно положить рубашку на кровать или стол, так, чтобы передняя часть была обращена вниз от ребенка. Если рубашка с разрезом сверху донизу, то научиться ее надевать значительно быстрее и проще.левой рукой нужно взять за ворот рубашки, а правую просовывать в рукав. Специально следует показывать детям застёжки различного вида и учить их застегивать пуговицы, крючки, молнии, кнопки.

Воспитательница Московской школы слепых Р. Л. Зимина заготовила на каждого воспитанника по 2 планки с нашитыми на них пуговицами и прометанными застёжками. В верхней части обе планки сшиты (это верх). Застегивают пуговицы всегда сверху вниз, а расстегивают - снизу вверх. (Планки используются также во время занятий по счету в пределах 5, так как на каждой планке нашито 5 пуговиц. Дети составляют задачи, изучают состав числа «пять», расстегивая и застегивая пуговицы.)

Для того чтобы приучить слепых к аккуратности, научить их быстро одеваться и раздеваться, нужно, чтобы они, раздеваясь в определенном месте, складывали свою одежду. Знание точного места каждой вещи исключает поиски, которые особенно трудны без зрительной ориентировки.

Почти никто из детей, входящих в дошкольную группу, не умеет зашнуровывать ботинки и завязывать шнурки.

Шнуруются ботинки в следующем порядке: левая рука отыскивает на ботинке нижнюю свободную дырочку, а правая продергивает в нее снизу вверх шнурок. Левая рука захватывает шнурок и вытягивает из дырочки. Свободная правая рука отыскивает другой конец шнурка. Теперь, когда концы шнурка в обеих руках, нужно выпустить из левой руки шнурок, а тот, что был в правой, переложить в левую. Правая рука отыскивает справа свободную нижнюю дырочку, а левая продергивает в нее свой конец шнурка с тем, чтобы правая его вытащила. Эти операции повторяются и закрепляются путем индивидуального показа. Передача одного конца шнурка из левой руки в правую и обратно обеспечивает точность шнуровки. Дети в этом случае не путают последовательность шнуровки то одним, то другим концом шнурка.

Обучив детей шнуровать ботинки, можно перейти к завязыванию шнурков. Сначала нужно учить завязывать толстый шнур или шарф и только после того, как дети научатся завязывать простые узлы на толстом материале, можно переходить к завязыванию шнурков. Это можно делать и непосредственно на обуви, и на папках для бумаг, и на ботинках для кукол. Для лучшего объяснения процесса завязывания шнурков, его можно разбить на несколько этапов.

Многие понятия дети получают, играя с куклами и игрушками, раздевая кукол и готовя их к купанию. Как это делать, показывается сначала руками детей, а затем предмет дается ребенку в руки и он прощупывает швы одежды, обследуя, где изнаночная и лицевая сторона платья или рубашки куклы. Дети находят застёжку, петли и пуговицы. Определяют перед и спинку одежды.

Дети начинают учиться стелить постель, играя с кукольной кроваткой. Перенести образовавшиеся навыки в новую ситуацию (стелить большую постель) значительно легче, чем сразу учиться стелить большую постель. Однако в этой новой ситуации приходится снова повторять всю последовательность операции и при переносе сложившихся умений показывать детям новые приемы, так как в работу включаются другие группы мышц.

Дети складывают накидку, как раньше складывали салфетку, вешают ее на спинку кровати, снимают подушку, кладут ее на стул рядом с кроватью и берутся у изголовья кровати за покрывало, расставив руки как можно шире. (Воспитатель проверяет, правильно ли они взяли за край покрывала.) После этого дети осторожно ведут покрывало к другой стороне кровати (к ногам), пятясь назад. Доведя покрывало до спинки кровати, отпускают края и разглаживают руками, чтобы не было ни одной складки. Покрывало сложено пополам. Затем на середине кровати дети находят сгиб покрывала и еще раз также ведут покрывало к спинке кровати. Покрывало сложено еще раз пополам и стало совсем узким. Теперь дети берутся за середину покрывала, поднимают его до уровня груди и кладут на верхнюю перекладину спинки кровати. После этого в изголовье кровати кладется подушка так, чтобы пуговицы наволочки были обращены вниз, к простыне.

На основе уже полученных умений складывать постельные принадлежности дети учатся стелить постель после сна. При этом слепым дошкольникам бывает очень трудно сложить одеяло вдоль кровати. Каждый воспитатель находит свои рациональные пути объяснения и показа этой операции.

Методы трудового воспитания определяются целями и задачами воспитания, особенностями возрастного развития детей и индивидуальными особенностями слепых детей. Трудно разграничивать индивидуальные и возрастные особенности детей в случаях сложного комбинированного дефекта у слепого ребенка. Поэтому один из самых важных методов всей воспитательной работы со слепыми детьми — индивидуальный, дифференцированный подход к воспитанию слепого дошкольника, учет особенностей

имеющихся трудовых навыков и недостатков в трудовом воспитании слепого ребенка.

Воспитатель анализирует трудовые навыки, имеющиеся у детей, и в соответствии с этим строит индивидуальную программу обучения, выбирает приемы и методы.

В трудовом воспитании слепого дошкольника необходимо много времени отводить вопросам выработки отношений к своему труду, к труду взрослых, незнакомых людей, концентрирующемуся в вещах, которыми дети пользуются.

&3. Занятия лепкой со слепыми дошкольниками

При обучении слепых детей лепке решается несколько задач, корригирующих недостатки развития, вызванные слепотой.

В лепке дети воспроизводят воспринятые объекты. Это требует активного и детального восприятия, поэтому лепка становится для слепого не только средством эстетического воспитания, но и в первую очередь средством формирования приемов осязательного восприятия. Ценность лепки для воспитания слепого заключается в том, что, работая над воспроизведением предметов, дети учатся активно воспринимать окружающий их мир, отражать и передавать в лепке форму, объем, величину и характер поверхности предметов. Таким образом, лепка содействует углублению знаний и уточнению представлений об окружающем.

Огромно значение лепки и в развитии координации движений слепых детей, в развитии мелких мышц рук для письма и чтения рельефного шрифта Брайля. Поэтому овладение техническими приемами лепки является важной ступенью в подготовке слепого ребенка к школе, в подготовке его руки для письма.

При обучении слепых детей лепке ставятся следующие конкретные задачи:

1. Научить детей отражать в лепке разные стороны жизни — природу, предметы, сделанные человеком, сцены из жизни детей и взрослых.
2. Развить у детей интерес к познанию предметов. Преодолеть страх перед ощупыванием предметов и научить замечать характерные для данного предмета детали.
3. Научить детей передавать в лепке существенные и характерные признаки объекта.
4. Научить передавать строение несложных предметов, правильно соотносить основные части по величине, форме, расположению.
5. Научить различать простейшие формы предметов и узнавать их в сложных фигурах.

Лепка со слепыми дошкольниками проводится с натуры (т. е. дети во время работы имеют возможность повторно обследовать объект лепки) и по представлению (т. е. дети лепят только по памяти). Основная задача первых занятий — показать слепым воспитанникам, что из глины можно лепить различные фигуры, сделать много простых предметов. Воспитатель обращает внимание детей на приемы работы с глиной, на необходимость быть аккуратными, соблюдать гигиенические правила: пить только на дощечках, засучивать до локтей рукава, после занятий мыть руки с мылом. Важно, что воспитатель не разрешал отступать от выполнения этих правил, только тогда дети быстро привыкнут точно их выполнять.

Лепка начинается с изготовления «палочек», «шариков». Особое внимание обращается на то, чтобы слепые дети придавали изделию нужную форму руками, а не раскатывали глину на доске. Это важно для них, так как развитие силы осязающей руки является важным условием овладения приемами и способами осязательного восприятия. В ходе занятия воспитателю приходится показывать приемы лепки индивидуально, руками ребенка, придавая глине заданную форму.

Вылепить палочки слепым детям обычно очень легко, движения рук вперед — назад они легко усваивают и быстро вылепливают палочки, столбики. Труднее дается шарик или мячик. У большинства детей шарики получаются продолговатой, яйцевидной формы. Лепку шариков в различных вариантах приходится повтор несколько раз.

Занятия следует начинать лепкой с натуры, чтобы ребенок мог постоянно сверять результат работы с объектом. При этом важно следить за тем, чтобы у детей был достаточно большой кусок глины, чтобы вылепленный предмет соответствовал по величине натуральному. Это позволяет ребенку легко провести сравнение своей работы с заданным объектом.

Очень часто дети стараются лепить из маленького кусочка глины. Это неплохо для развития мелких движений руки. Однако невозможность изменить деталь из-за малых ее размеров часто ведет к тому, что ребенок ломает всю поделку. Это отрицательно сказывается на ребенке: он не заканчивает свою работу вовремя, теряет уверенность в своих силах, у него появляется негативизм, аффективные вспышки.

Лепка с натуры позволяет воспитателю научить детей воспринимать в предмете не только его существенные черты, но и признаки, характерные для данного конкретного предмета. Этому следует учить с первых занятий. Постепенно воспитатель организует наблюдение предметов слепым ребенком, направляет их, систематизирует, ставит прямое задание - внимательно познакомиться с предметом, осмотреть его, чтобы затем вылепить.

Наблюдение предмета под руководством воспитателя непосредственно перед лепкой положительно влияет на качество изображения. Дети легче удерживают в памяти и передают в лепке свойства и качества предмета, которые только что воспринимали, узнавали, определяли при наблюдении и называли. Поэтому во время лепки перед детьми должен лежать натуральный предмет, который они лепят, это дает возможность при повторном -ощупывании лучше изобразить его.

Воспитатель, давая детям для лепки натуральные предметы, учит воспринимать не только общую форму, но и выделять видовые признаки предмета, признаки, которые отличают яблоко от ранее слепленного шара. В то же время воспитатель учит детей в реальном предмете увидеть те простые формы, которые являются для нас мерками (в данном случае дети видят, что яблоко имеет круглую форму — форму шара).

В лепке сложных предметов огромную роль играет образец, сделанный воспитателем. Образец делается заранее. Осмотрев образец и прослушав объяснения воспитателя, дети понимают, что они должны будут вылепить. В процессе лепки дети пользуются полученными указаниями и сравнивают свою поделку с образцом. Последовательное выполнение действий требует от слепого дошкольника умения в соответствующем порядке расположить части на доске. Дети это еще не всегда в состоянии сделать и при обследовании деталей путают их ста. Поэтому лепку из составных частей со слепыми детьми МЫ ограничиваем только двумя-тремя частями, а сложные фигуры зверей и птиц выполняем из одного куска, начиная применять лепку из одного куска значительно раньше, чем в массовых дошкольных учреждениях.

Один навыки и умения дети приобретают быстрее, другие требуют долгих упражнений. Лепить округлые формы, свойственные живой и неживой природе, детям легче, чем прямоугольные: Например, лепить мебель слепым детям трудно, потому что в ней много элементов прямоугольной формы. Кроме того, слепым детям трудно представить и понять, как соединяются части предмета. Необходимо, чтобы к началу работы у детей уже были представления о составных частях сложного предмета. Готовый образец позволит ребенку восстановить образы деталей, необходимых для его выполнения. Подготовительные занятия по конструированию сложных фигур позволяют воспитателю использовать и укрепить представления детей, осуществлять лепку по представлению. Лепка по представлению проводится на объектах, которые дети ранее не только воспринимали, но и лепили. Для закрепления материала со слепыми детьми проводятся занятия, на которых воспитатель предлагает самим детям выбрать объекты лепки. Такие занятия принято называть лепкой по замыслу детей.

Дети должны научиться ставить такую задачу, которую они сумеют выполнить, должны уметь соотнести с целью свои силы и возможности. Это очень сложно, и лепку по замыслу детей можно проводить только тогда, когда они уже поняли, что умеют делать. Если детям предложить лепку по замыслу раньше, то они, не вполне владея приемами лепки и не представляя четко объекта, выбирают для воспроизведения те предметы, которые им нравятся, но вылепить которых они не сумеют.

Детей необходимо учить и руководить лепкой по замыслу. Предлагая лепить, кто что хочет, воспитатель называет предметы, которые дети уже научились лепить, напоминает: «Можно сделать огурчик, морковь, мячики, куклу». Предоставление детям сразу неограниченной самостоятельности не приводит к желаемым результатам. Вместо инициативы и творчества у большинства детей развивается подражательность. Иногда даже понижается интерес к занятиям.

Огромное воспитательное значение имеет сюжетная лепка.

Она становится показателем больших достижений ребенка, характеризует богатство представлений об окружающем и является завершающим этапом в работе и на занятиях по лепке в дошкольном возрасте. Начинается сюжетная лепка с простого подражания. Дети подражают деятельности своих более умелых товарищей. Однако они редко ограничиваются точной копией.

Подражание превращается в активную форму самостоятельной деятельности. Дети не останавливаются, например, на лепке фигуры снеговика из трех шаров, а развивают и усложняют свою работу: лепят снеговика, дают ему в руки палку, метелку, на голову надевают ведро.

Чтобы провести сюжетную лепку, детям нужно накопить много знаний, навыков, умении.

Опыт работы показывает, что в дошкольном возрасте со слепыми детьми можно проводить все виды работ по лепке: лепку по натуральному объекту и по представлению, по замыслу и сюжетную.

Лепка обогащает мир слепого дошкольника, уточняет его представление о предметах окружающей жизни

и позволяет развивать его творческую активность.

§ 4. АППЛИКАЦИИ

Совершенствованию ручных умений у слепых детей способствуют занятия по аппликации. Работы по выполнению аппликаций со слепыми детьми решают несколько задач: развитие ориентировки в малом пространстве на листе бумаги, развитие и формирование осязания, обогащение представлений слепых детей, наконец, подготовка к передаче объемных фигур в плоскостном изображении.

Очень важной частью работы являются занятия с мозаикой. Мозаика служит средством развития ориентировки в малом пространстве и, что особенно важно, средством, развивающим тонкость и точность движения пальцев рук слепых детей.

Сначала выкладывание аппликаций из мозаик проводится с целью обучения простому вставлению штифтов грибковой мозаики в соответствующие им ячейки наборного полотна. Для этого дети правой рукой берут шпенек мозаики и вставляют его в ячейку, найденную левой рукой. Такая работа важна для выработки умения оперировать левой и правой рукой. Функция левой руки при работе с мозаикой сходна с функцией руки при написании Брайлевского алфавита: левая рука направляет правую, указывает ей точку накола.

После того как дети овладеют умением вставлять штифты в ячейки грибковой мозаики точными и свободными движениями, им ставят более сложные задачи, требующие высокой техники развития движений, например составление рамок по краям наборной доски. Когда дети овладеют этим видом работы, можно переходить к составлению простых узоров. В работе со слепыми детьми грибковая мозаика наиболее доступна, так как штифты грибов плотно входят в ячейки и не выходят из них при прикосновении. На этой мозаике слепые дети легче могут проверить результаты своей работы, ощупывая выложенные фигуры, сравнивая их с наколотыми образцами. Переход к шариковой мозаике требует от детей совершенно других умений — более точной координации движений, точного укладывания шарика в ячейку, указанную левой рукой.

Первые движения детей с шариковой мозаикой обычно судорожные, напряженные. Дети сжимают пальцами шарики с такой силой, как будто хотят раздавить их. Руки детей трясутся от напряжения. Так же напряженно они вставляют шарик в ячейку. Только снятие этого излишнего напряжения позволит овладеть выкладыванием узоров на шариковой мозаике. Дети должны легко держать шарик в пальцах и не втыкать сто со всей силой в ячейку (от этого он прилипает к пальцам и не укладывается на место), а свободно отпускать, разжимать пальцы так, чтобы шарик легко падал на наборную доску.

Воспитатель сначала учит детей легко брать шарик и выпускать его из пальцев, а потом переносит это умение в работу с наборной доской. Легкие координированные движения позволяют укладывать в ячейку шарик

В работе с мозаикой дети используют остаточное зрение. Шарик и грибки мозаики цветные, очень красочные. Дети обычно выбирают для своих работ наиболее ярко окрашенные.

Работа с мозаикой удается детям по-разному. Одни дети быстро справляются с заданиями, а другим требуются длительные упражнения.

При обучении слепых дошкольников составлению несложных предметных аппликаций из бумаги представления детей обогащаются знаниями о возможности передачи в плоском изображении объемных предметов. Это служит подготовительной работой к восприятию детьми рельефного рисунка в букваре по системе Брайля и к обучению рельефному рисованию.

На занятиях по аппликации с успехом используется описанный ранее аппликатор. Первые работы по выкладыванию предметных аппликаций для овладения пространственным взаиморасположением предметов проводятся на аппликаторе, так как слепым детям, не имеющим навыков работы с клеем, трудно решать сразу две задачи: овладеть пространственной ориентировкой и операциями наклеивания. Аппликатор позволяет развести эти две задачи.

Работа с клеем начинается с наклеивания на лист бумаги небольших листьев деревьев, собранных во время прогулки. Дети ощупывают лист и наклеивают его на бумагу. Они чувствуют гладкость бумаги и шероховатость листа. Обводят пальцем по краю листа. Воспитатель вырезает из бумаги листья той же формы и размера, что и натуральные, раздает их детям и спрашивает, похожи ли они на настоящие. Дети отвечают, что похожи.

Воспитатель говорит, что из одинаковых листочков можно сделать узоры.

В следующий раз воспитатель приносит флажок и показывает, как можно вырезать из велюровой бумаги такой же флажок и наклеить на лист бумаги.

Рассматривая флажок, дети обращают внимание на то, что он состоит из двух частей — древка и полотна.

Воспитатель дает детям вырезанные части флажка, предлагая наклеить их на бумагу. Перед ними ставится задача — правильно расположить ли части на бумаге, чтобы получился целый флажок.

Сложные аппликации из двух-трех частей требуют от воспитателя четкого объяснения и особого внимания к взаимному расположению частей, так как у слепых дошкольников представления об этом очень поверхностные. Например, занятие по аппликации в детском доме г. Уфы с наклеиванием на листе бумаги елочки и сидящего под ней зайчика показало, что дети считают возможным поместить зайчика под верхней веткой. Это значит, что при подготовке к занятию было недостаточно четко показано, как может сидеть зайчик под елочкой. Для конкретизации представлений можно использовать инсценировки. Например, в дошкольной группе Московской школы очень интересно была поставлена песенка «В лесу родилась елочка». Были использованы костюмы, сшитые для музыкальной сказки «Теремок», вырезана из картона елка.

На следующий день после веселой шумной игры было проведено занятие по аппликации на тему «Зайка под елочкой». Воспитатель предложил детям вспомнить, как и где сидел вчера зайка под елочкой, отметить на листе бумаги черточкой землю, приклеить елочку, а под елочкой посадить зайку. Все дети справились с заданием. Катя сказала: «А можно мне солнышко наклеить?»

Четкое действенное объяснение на живых предметах помогает слепым детям преодолеть трудности соотнесения частей предметов.

Занятия аппликацией в дошкольных группах способствуют развитию пространственных представлений, координации движений рук слепых детей, учат их аккуратно обращаться с материалами. В процессе занятий аппликацией дети начинают понимать, что объемные предметы можно изобразить на бумаге, а это уже шаг к обучению чтению рельефного рисунка, систематический курс которого начинается в I классе школы слепых. Таким образом, занятия аппликацией — важный вид деятельности, готовящий слепого ребенка к школьному обучению.

§ 5. КОНСТРУИРОВАНИЕ

Одним из основных видов работ на занятиях по конструированию в дошкольной группе являются работы с бумагой.

Дети должны научиться сгибать бумагу, складывать из нее несложные предметы, склеивать, плести коврики.

Наиболее простой вид работ из бумаги, не требующий никаких инструментов,— складывание. Оно ценно тем, что способствует развитию пространственных представлений у слепых детей. Путем складывания можно изготавливать различные поделки: коробочки, лодочки, корзиночки, галчонка, шапку и т. д. Они складываются из квадратного листа бумаги.

Прежде чем приступить к складыванию поделок из бумаги, необходимо проверить, знают ли дети направления «вверх», «вниз», «вправо», «влево» и т. д. Для этого детям даются задания: согнуть квадрат пополам, берясь за нижние уголки и подводя их к верхним так, чтобы получились прямоугольники, наложить правый нижний угол на левый верхний так, чтобы при сгибе квадрата у детей получались треугольники, и т. д. Для работы сначала берут небольшие листы обыкновенной писчей бумаги, так как брайлевскую бумагу дети-дошкольники сгибают с большим трудом.

Первой объемной формой, которую дети могут сложить из квадратного листа бумаги, является коробка.

Показывая, как складывать коробку, воспитатель кладет перед детьми квадратный лист бумаги и просит их взять правой рукой за правый нижний угол, а левой—за нижний левый, подтянуть нижние углы к верхним и согнуть лист бумаги пополам. Полученный прямоугольник дети складывают снова и разворачивают лист бумаги. Развернутый квадрат нужно еще раз сложить таким образом, чтобы сгибы образовали 16 маленьких квадратиков, После этого сверху и снизу листа бумаги нужно надрезать два крайних квадратика до первой, поперечной линии сгиба.

Таким образом, дети приготовили выкройку для коробки. При этом способе объяснения поделки слепые дети могут легко с ней справиться, так как линии сгиба хорошо прощупываются и являются хорошими ориентирами.

Теперь детям нужно рассказать, как сложить коробку из полученной выкройки.

Для этого нужно взять разрезанные части листа и наложить их на оставшийся в середине маленький прямоугольник, помазать его клеем и приклеить к надрезанным квадратикам. Надрезанные квадраты с другой стороны листа таким же образом склеиваются. На первых занятиях по конструированию воспитатель помогает детям проверять правильность работы, в дальнейшем они

должны сами справляться с заданном. Первые самостоятельные поделки доставляют детям много радости.

Из такой же выкройки дети могут сделать стол, стулья. Для того чтобы склеить стол, сначала склеивают коробочку, перевертывают ее вверх дном и вырезают с четырех сторон небольшие прямоугольники, оставляя четыре ножки стола. При конструировании стула следует в подготовленной выкройке отрезать семь маленьких квадратиков (4 снизу и 3 сбоку). На оставшейся части выкройки, разделенной на 9 квадратов, нужно сделать надрезы снизу и сверху до первого сгиба.

Стул складывается следующим образом: выкройку надо положить так, чтобы надрезы смотрели вверх и вниз. Средний нижний квадратик нужно отогнуть вверх, а левый и правый наложить и наклеить друг на друга. Так мы получим спинку стула. Левый верхний квадратик наложим на правый, а к нему приклеим средний — получится сиденье стула. Теперь остается вырезать ножки стула.

Для изготовления домика квадратный лист бумаги делится сгибами на шестнадцать частей, четыре противоположных крайних квадратика с верхней и нижней стороны надрезаются до первого сгиба. Два средних квадратика нижней стороны накладываются друг на друга и склеиваются, образуя крышу дома. Левый и правый приклеиваются к выступающей части крыши, образуя стены. Таким же образом складываются разрезанные части с другой стороны. Сконструированный дом приклеивается на картонную подставку, а на стенах рисуются или наклеиваются окна, на крышу ставится труба.

Слепые дети очень любят работу с бумагой и картоном, если они получают посильные задания.

Дети долго играют своими поделками, бережно относятся к ним.

Первые объяснения при каждом виде ручной труда должны быть более подробными, детальными, а дальнейшие более краткими, рассчитанными на самостоятельность и смекалку детей, на выработку привычки догадываться самому, активно додумывать то, что умышленно упущено воспитателем. Очень хороши в этом отношении работы по готовому образцу, когда воспитатель не показывает детям путь создания вещи. Ребенок должен сам догадаться, как ее сделать, лиан основные приемы складывания. Для слепых детей такая работа сложна, однако ее роль в формировании самостоятельности и активности очень велика. Поэтому воспитатель должен уберечь ребенка от появления у него неверия в свои силы и давать задания, с которыми ребенок мог бы справиться. Так, при плетении ковриков из готовой основы и нарезанных полосок бумаги мм даем детям готовый коврик, в котором основа и переплетения сделаны из бумаги разной фактуры. Если основа, которую мы берем из игры «Учись плести», гладкая, то полоски для переплетения мы готовим из велюровой бумаги, чтобы дети легко могли различить основу и вплетенные полоски.

И игре «Учись плести» сеть два вида основ: с крупными, одинаковыми по ширине полосками и с мелкими, различными по ширине. Начинать работать следует с крупными основами, так как они более просты и на них слепым детям легче понять принцип переплетения. Некоторым детям приходится показывать плетение на их собственных руках, на пальцах, а уже потом их руками переплести одну- две полоски.

Более сложной работой, следующей за плетением ковриков для развития и закрепления навыков плетения, является плетение корзиночек из материала, взятого из игры «Плетение корзиночек».

Большое место в жизни слепых детей занимают игры с конструкторами и строительными материалами.

Организацию конструктивной деятельности слепых детей из строительных наборов необходимо тщательно подготовить. Нужно познакомить детей со строительным материалом, показав различные его формы: кубики,



На занятиях по конструированию.

кирпичики, шары, дать их пощупать, научить их различать, показать, что можно из них построить. При конструировании более сложных форм используется образец, изготовленный воспитателем. Однако обыкновенный строительный материал для этого непригоден, так как дети не умеют аккуратно обследовать постройки и они разрушаются. Для образца лучше применяйте пластмассовый строительный материал с шипами, скрепляющими каждый элемент. Он более удобен для обследования. Перед занятиями по конструированию дома проводятся экскурсии к строительству дома, читаются художественные произведения, посвященные этой теме. Экскурсии и чтение художественной литературы позволяют воспитан.по не только обучить детей конструированию, но и познакомим, их с трудом советских людей. Дети получают представления о труде рабочих разных профессий, о роли техники в строительстве.

Занятие по конструированию, проведенное в форме игры, позволяет воспитателю обратить внимание детей на отношении людей в труде, И включение воспитатель похвалил детей не только за то, что они хорошо выполнили сном» работу, но и за то, что были внимательны к товарищам, помогали друг другу, за то, что бережно относились к строительному материалу и технике.

Конструирование в дошкольной группе очень трудоемкая работа, но овладение конструированием является ступенькой к большой работе, предстоящей детям в школе,— моделированию.

ГЛАВА V

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Эстетическое воспитание слепых дошкольников предполагает развитие и формирование восприятия детьми красоты окружающей жизни и произведения искусства, а также развитие их творческих способностей.

При глубоких нарушениях зрения восприятие красоты окружающей жизни затруднено. Используя все сохранные анализаторы и сохранившиеся функции пораженного органа зрения, воспитатели могут создать у ребенка эстетические образы. Одним из важнейших средств эстетического воспитания слепого дошкольника является музыка. Огромное значение мы придаем также организации занятий изобразительной деятельностью (лепка, аппликация), которые не только помогают детям познать окружающее, но и дают возможность познакомиться с красотой предметов, изображаемых при лепке или аппликации. Сама жизнь и окружающие ребенка предметы также служат серьезным средством эстетического воспитания.

Слепой ребенок испытывает чувство огромной радости, знакомясь с произведениями искусства, и учится принимать живое участие в творчестве, овладевая музыкой, пением, искусством пластики и художественным чтением.

§ 1. МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ

Музыкальное воспитание в системе эстетического воспитания слепых занимает первостепенное место. Музыка и пение помогают слепым детям понять красоту родной природы, красоту человеческих дел, создают бодрое и радостное настроение. Основные задачи музыкального воспитания слепых те же, что и задачи воспитания зрячих: детей готовят к восприятию музыкальных произведений, учат их понимать и исполнять детские песенки, двигаться под музыку. У детей вызывают интерес и любовь к музыке и пению, развивают их музыкальные способности — слух, чувство ритма, музыкальную память. Однако есть и специальные задачи музыкального воспитания слепых: развитие координации движений, ориентировка в пространстве, выработка правильной осанки, устранение навязчивых движений, обучение мимике лица. Одна из важных задач музыкального воспитания — знакомство детей с природой и миром человеческих чувств.

При анализе и оценке окружающей обстановки слепой ребенок в большой мере опирается на слух. Слух — основная опора слепого и в предметно-пространственной ориентировке. Развивая слух, обучая детей использовать слуховые раздражения для ориентировки, мы способствуем общему развитию слепого ребенка, приобретению им новых знаний. На музыкальных занятиях у слепых дошкольников развивается музыкальный слух, совершенствуются навыки слухового восприятия, увеличивается запас слуховых представлений. Дети приучаются слушать инструментальную музыку, пение. Музыкальный

руководитель обращает внимание детей на характер музыки, учит понимать эмоциональную окраску музыкального произведения — бодрую, радостную или грустную.

Выбирая для слушания музыкальные произведения, жизнерадостные по содержанию и тональности, мы активизируем слепых детей, возбуждаем их бодрость, повышаем жизненный тонус, обогащаем положительными эмоциями.

Детям исполняют также небольшие, несложные по содержанию инструментальные произведения для того, чтобы они учились определять характер музыкальных произведений (веселый, грустный), узнавать пьесы в форме марша, пляски, колыбельной и т. д. Дошкольники должны хорошо знать разученные музыкальные произведения и песни, узнавать их при исполнении на музыкальных инструментах или по мелодии, спетой без слов.

Прослушивание начинается с тех музыкальных произведений, которые доступно и ярко передают уже знакомые детям картины, и воссоздают образы ранее воспринимавшихся предметов. Слушан музыкальные пьесы "Лошадка" Н. Потоловского, "Лошадка" Т. Ломовой, "Дождик" Г. Лобачева, дети живо представляют изображаемое при небольшой помощи воспитателя, напоминающего, как они прислушивались к цоканью копыт проезжающей лошади или к первым каплям дождя. Когда подобный репертуар уже усвоен, можно переходить к пьесам с более сложными образами, например, таким, как "На лодке" Любарского.

Музыкальный воспитатель Уфимского детского дома Н. Г. Щипцова перед прослушиванием нового для детей произведения говорит: "Скоро, скоро к нам придет весна, и мы поедем на дачу, там будем кататься на лодочке. Вспомните, как мы катались на лодке по реке Уфимке в прошлом году, а в маленьких ручейках вы сами пускали маленькие лодочки, и они качались на волнах. Послушайте, я сыграю вам пьесу, в которой рассказывается, как плывет лодочка по воде - она плывет, плавно покачиваясь, ее гонит ветерок". Воспитатель играет первую часть пьесы и спрашивает, как звучит музыка. Дети отвечают, что спокойно, плавно.

Воспитатель говорит: « А теперь слушайте, лодочка поплыла, она попала в сильное течение"- и играет вторую, более быструю часть пьесы.

Дети вспоминают, как они быстро плыли на лодке. Воспитатель обращает внимание детей на то, что вторая часть пьесы очень быстрая. Для сравнения темпа нового музыкального произведения с ранее известным Н. Г. Щипцова играет отрывок из пьесы "Лошадка" Н. Потоловского, изображающий скачки лошади, и показывает, что характер этих двух произведений различен.

Через музыкальные произведения слепых детей можно познакомить с окружающей природой, людьми, чувствами людей. В песне З. Левиной "Пришла весна" дети узнают нежное журчание ручейка, а в русской народной песне "Зайнышка"-характерные поскоки зайчика. Прослушивание музыкального изображения различных явлений природы способствует тому, что ребенок



Рис. 8. Разучивание песни.

начинает искать эти звуки в природе, учится чувствовать их красоту.

Прослушивание музыкальных произведений помогает слепым детям лучше понимать чувства героев произведений и переживать вместе с ними их горе и радости. Так, прослушав произведение П. И. Чайковского «Болезнь куклы», Володя сказал: «Жалко куклу, пусть она скорее вылечится».

Дети часто связывают содержание разучиваемых песен с его музыкальным выражением. Однако следует постепенно уже в старшем дошкольном возрасте учить детей понимать музыкальные образы. Для этого проводятся специальные работы. Так, воспитатель Н.Г. Щипцова рассказывает

детям, что в лесу, на полянке, повстречались два зверя — медведь и заяц. Нужно узнать, кто из них пришел на полянку первым, а кто вторым. Дети отвечают, что медведь вышел первым, а потом прискакал зайчик, так как сначала темп музыки был более медленным, тона низкими, а потом — быстрым и тональность высокой

«А кто это еще в лесу появился?» — спрашивает воспитатель и проигрывает мелодию кукушки. Дети весело отвечают: «Кукушка».

Постепенно усложняя музыкальные образы, мы приучаем слепых детей оценивать выразительность музыки, определять ее характер (марш, пляска, колыбельная и т. д.).

Восприятие музыки становится более полным, понимание ее углубляется по мере, как дети учатся самостоятельно воспроизводить музыкальные произведения. Очень большое место в работе с детьми занимает хоровое и индивидуальное пение.

На музыкальных занятиях дети слушают детские песни в исполнении воспитателя и поют. Дети должны научиться исполнять песни как с аккомпанементом, так и без него.

Когда дети слушают песни, то их внимание обращают на соответствие содержания песен его музыкальному выражению. Необходимо, чтобы содержание песен было понятно слепым детям.

В дошкольной группе дети должны овладеть навыками свободного и естественного пения без крика, научиться правильно открывать рот, правильно держать голову, корпус, не отставать и не опережать друг друга в пении, петь песни без инструментального сопровождения

В пении легче наблюдать за изменениями в силе, интонации и артикуляции речи, поэтому легче можно добиться выразительности речи. Этому способствует также ритм и мелодия музыки. Благодаря постоянным упражнениям в пении укрепляются голосовые связки, речь становится ритмичной, выразительной, ребенок владеет ею более гибко и свободно, что позволяет легче исправлять недостатки произношения.

Ребенок с раннего возраста старается, подражая взрослым, воспроизвести несложные мелодии. Слепые дети подражают пению, не видя перед собой поющего. Не умея достаточно контролировать движения своего лица, слепые дети дошкольного возраста плохо владеют мимикой, выразительностью пения, у многих из них неправильная постановка рта при пении, поза и т. д.

Это затрудняет овладение вокальными навыками. Трудности эти преодолеваются по мере того, как дети учатся петь хором.

Во время пения музыкальный руководитель учит детей брать дыхание между фразами, правильно, отчетливо и выразительно произносить слова песни, петь, передавая музыкальные оттенки (тише, громче, быстрее, медленнее и т. д.).

Хоровое коллективное пение создает благоприятные условия для возникновения коллективных переживаний и чувств коллективизма.

Слушая и исполняя ритмичные, бодрые и радостные музыкальные произведения, дети испытывают радость, переживают вместе с героем чувства, которые выражены в произведении. Эти чувства дети стремятся выразить в движениях под музыку, в плясках, в музыкальных играх под пение и музыку.

Неуверенность в движении слепого дошкольника преодолевается в процессе занятий музыкой в связи с необходимостью подчинять свои движения строгому и четкому ритму музыки. В музыке показывается также ритмичность трудовых движений, что способствует в дальнейшем овладению трудовыми операциями.

В музыкальных играх и плясках дети учатся двигаться в соответствии с характером музыкальных произведений (бодрый, веселый, подвижный, спокойный), а также в соответствии с частями произведений, различными по характеру (2—3 части), с громкостью звучания (усиление и ослабление), с темпом (ускорение и замедление), с оттенками исполнения (плавно, отрывисто), заканчивать движения с прекращением музыки, исполнять несложные пляски, построенные на простейших плясовых движениях (притопывание одной ногой и двумя ногами попеременно, кружение поодиночке и парами, держась за руки, то в одну сторону, то в другую; полуприседание, хлопки в ладоши, помахивание кистями рук, повороты рук). Дети учатся правильно ходить, держать корпус прямо, легко бегать на носках, прыгать, сгибая колени.

И играх с пением дети должны согласовывать содержание текста песни с характером мелодии, исполнять пляски, построенные на более сложных плясовых движениях (шаг галопа, полька, выставление ног на носок и пятку, шаг с притопыванием, полуприсядка, хлопки в разном ритме), развивать грацию и осанку как в играх, так и в плясках (шаг на всей ступне, поскоки с ноги на ногу, движение в паре, взявшись за одну руку, за обе руки, под руки).

Во время музыкальных занятий рекомендуется следить за совершенством основных движений —

ходьбы, бега, прыжков под музыку в связи с характером музыкального произведения, что развивает у слепых детей грацию, ловкость, смелость.

Под пение детей следует проводить только игры со спокойными движениями, в играх же с бегом, с поскоками надо делить детей на две подгруппы: одни — поют вместе с воспитателем, другие — играют. Проводятся и такие пляски, где дети по своей инициативе выполняют знакомые движения.

§ 2. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЛОВО В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СЛЕПОГО ДОШКОЛЬНИКА

Одна из важных задач эстетического воспитания слепого — **пробуждение его творческой активности под воздействием произведений искусства**. В этом огромную роль играют произведения искусства, создающие эмоциональные, живые образы людей, действующих в условиях, хорошо знакомых и понятных детям. Дети, понявшие и прочувствовавшие произведения, прочитанные носят на себя черты героев, особенно им запомнившихся и понравившихся.

Детские книги, издающиеся для зрячих детей, богато иллюстрированы. Картинки и иллюстрации помогают детям яснее представить основных действующих лиц. В художественной иллюстрации заостряются центральные эпизоды, подчеркиваются положительные или отрицательные черты действующих героев.

Воспитатели, работающие со слепыми детьми, лишены этого добавочного и очень действенного иллюстративного материала. Они должны сосредоточить внимание на самом тексте, словом, интонацией подчеркивая характеристики героев, отношение к ним автора.

Например, при знакомстве детей с русской народной сказкой «Кот и лиса» воспитатель передает и хитрый ласковый голос лисы, и простодушный грубый — медведя, и мяукающий — кота так, чтобы дети сразу почувствовали характер каждого героя. Сама идея сказки выражается через интонацию воспитателя. Для передачи характера действия, описанного в произведении, воспитатель пользуется дополнительными действиями или звуками, характеризующими действие.

Так, он рассказывает о том, как тяжело ступает медведь, когда несет на себе быка или кота, размеренно постукивает ногами и говорит басом: «Ох, тяжело идет медведь, тяжело несет». Пли, читая сказку В.М. Гаршина «Лягушка-путешественница», копирует свист крыльев уток, чтобы дать представление детям о том, как свистит ветер в крыльях у уток, когда они летят: «Фьють, фьють, фьють», и бросает сверху в таз с водой маленький резиновый мяч, чтобы показать детям, как плюхнулась лягушка в пруд, сопровождая это словами: «Плюх в воду».

Такое чтение и рассказывание художественного текста помогают слепым детям полнее овладеть содержанием художественного произведения. Задача эстетического воспитания слепых детей при прослушивании художественных произведений состоит в том, чтобы дети **научились воспринимать словесные образы, чтобы эти образы вызвали у них живые и яркие представления и переживания**. Поэтому словесные образы необходимо подкреплять наглядностью, пополнять запас конкретных представлений о предметах, изображаемых в произведениях. Очень важно эмоциональное и выразительное чтение сочетать с пояснением смысла, с беседой на тему произведения, со словарной работой.

Например, в детском доме для слепых дошкольников г. Уфы перед разучиванием стихотворения С. Баруздина «Интересная машина» воспитательница М. Ф. Маслова напомнила детям о том, как они встретили на улице удивительную машину.

— Вспомните, дети, как у машины шумели тетки, подметающие мостовую, как журчала вода; мы тогда только слушали, как работает эта машина, а теперь я дам ее посмотреть — у меня есть игрушечная машина. Она совсем как настоящая. Вот здесь спереди два крана для полива мостовых, а вот вместо кузова большой бак для воды, а внизу, между колесами, щетки. Машина идет по улицам и подметает их. Улицы становятся чистыми. Я прочитаю вам стихотворение об этой машине, и мы его будем разучивать.

Дети с удовольствием рассматривают машину и начинают разучивать стихотворение. Однако ограничивать работу только знакомством с машиной нельзя. Необходимо, кроме этого, провести работу над текстом, разобрать отдельные выражения. Например, словосочетание «серебряная метла» осталось детям непонятным, хотя они все его запомнили и употребляли, рассказывая стихотворение. Только когда смысл художественного произведения становится понятным, оно может оказать на слепого ребенка глубокое, эмоционально переживаемое воздействие.

Важно, чтобы каждое слово и выражение было детям понятно, чтобы за ними у детей возникали четкие образы.

Дети всегда радуются тому, что конкретные действующие лица или события, описанные в

рассказе или в сказке, знакомы им из личного опыта, и начинают о них рассказывать. Так, например, после рассказывания сказки В. М. Гаршина «Лягушка-путешественница» Игорь С. сказал: «Я видел лягушку. В Ташкенте около дома был арык, я залез в него, а на меня прыгнула лягушка и укусила. Я очень испугался и выскочил из арыка — лягушка холодная». Люда Т. рассказала, как она с братом ловила лягушек и маленьких лягушат.

Эти рассказы свидетельствуют об активности детей, вызванной чтением художественного произведения. В этом и состоит огромная коррекционная активизирующая роль художественного чтения.

В развитии творческой активности огромную роль играет эмоциональное живое отношение к рассказу воспитателя и требование от детей самостоятельности выводов.

Дети очень живо реагировали на вопросы воспитателя и, ответив на них, продолжали обсуждение рассказа. Оля сказала, что ей жалко Котьку — ему одному надо идти в поле. Он ведь больше не будет брать огурцы без спроса.

Тима возразил: «Нет, пусть идет, он неправильно сделал, стащил из колхоза огурцы».

Приведенные выше высказывания детей показывают, что вопросы, поставленные воспитателем, вызвали самостоятельное обсуждение поступков героя рассказа. Дети высказывали свое отношение к Павлику и Котьке.

У дошкольников порой не хватает слов для выражения своих чувств и отношений к воспринимаемым явлениям природы, к общественной жизни. Большую помощь в этом оказывают художественные произведения и особенно стихотворения. В дошкольной группе Московской школы слепых во время прогулок в сад, в лес, наблюдая за падающим снегом, убравшим в белый наряд все кругом, воспитатель знакомит детей со стихотворением З. Александровой «Зима» и обращает их внимание на то, как можно красиво сказать о зимней природе и как верно в стихотворении подмечены признаки зимы:

**Снежок порхает, кружится,
на улицах бело,
и превратились лужицы
в прозрачное стекло.
В саду, где пели зяблики,
сегодня посмотри,
как розовые яблоки,
на ветках — снегири.**

Воспитатель обращает внимание детей на мягкий, пушистый, только что выпавший снег, на хрупкий лед на лужах, на голые деревья и другие признаки зимы, которые слепые дети могут определить самостоятельно.

Под влиянием прочитанного стихотворения обостренные восприятия детей надолго сохраняют в их памяти картины природы, нарисованные в стихотворении и увиденные ими в натуре.

Очень важной стороной в эстетическом воспитании слепого дошкольника должна стать работа по обучению выразительному чтению и пересказу.

При этом методы обучения выразительному чтению зависят от содержания стихотворения, от его смысла. Если стихотворение построено на звукоподражании, то для этого хорошо познакомить детей с криками животных. В стихотворениях, отражающие действия человека или животных, хорошо вводить инсценировки выполнения всех действий, изображенных в стихотворении. Этот прием создаст у слепых детей яркие, запоминающиеся эмоции, живую картину действий, вызывая естественные интонации при чтении стихотворения. Дети легко запоминают такие стихи.

В некоторых случаях для обучения выразительному чтению стихотворений следует провести построчный анализ, разъясняя и показывая детям смысловое содержание стихотворения.

В дошкольной группе Московской школы слепых дети разучивали стихотворение о Ленине.

Воспитатель выразительно прочитал стихотворение и разобрал его с детьми. Дети слушали и рассуждали, о чем рассказывается в каждой строчке, оценивали и вместе с воспитателем решали, как она должна звучать. Воспитатель сопровождает подробный анализ стихотворения четким и выразительным чтением. Заставляет повторить и воспроизвести все оттенки интонации при прочтении стихотворения. Дети хорошо запомнили и выразительно читали это стихотворение.

Первое условие развития выразительной речи слепого дошкольника - это понимание текста, знание

значения слов, наличие конкретных знаний о том, что говорится в стихотворении. Понимая и четко представляя содержание стихотворения, слепой ребенок обычно без особого труда находит смысловую характеристику предложения, правильно ставит смысловые ударения в стихотворении. Однако здесь необходима помощь воспитателя, который помогает слепому осмыслить стихотворение.

Очень важно наряду с акцентом на смысловом ударении выдерживать ритм стихотворения. Это усваивается слепыми детьми дошкольного возраста проще.

§ 3. РОЛЬ ОКРУЖАЮЩЕЙ ПРИРОДЫ И БЫТА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Одним из средств эстетического воспитания детей является окружающая обстановка, в которую входят не только красивые вещи, но и поведение людей с которыми общается ребенок.

Все, кто работает со слепыми, знают, что дети чувствуют уют, порядок. Обстановка всегда действует на детей организующе, красивые вещи они берегут. Например, Валя говорит: «По ковровым дорожкам в галошах ходить нельзя, они пачкаются, я сниму галоши и понесу их в руках до шкафчика»

А. С. Макаренко считал организацию эстетики быта непременным условием решения задач эстетического воспитания.

Понятие «красиво» воспитатели всегда стараются связывать с чистотой и аккуратностью. Красивая сервировка стола, чистота скатерти, подбор посуды, правильно и красиво разложенные салфетки помогают прививать детям художественный вкус.

Привлекая внимание детей к красивым вещам, воспитатель учит видеть и понимать красоту, чувствовать тонкость и филигранность работы мастеров, создавших эти вещи. Например, рассматривая с детьми посуду, их внимание обращают на разнообразные ее формы.

Эстетическое воспитание предполагает воспитание восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве, в общественной жизни, в быту, в природе и способности к самостоятельному творчеству. Эстетическое воспитание включает формирование чувства прекрасного не только средствами искусства, но и всей нашей жизнью; труд и быт, поступки и взаимоотношения людей являются средствами эстетического воспитания переживания, связанные с восприятием искусств, родной природы, поступков человека оказывают огромное влияние на нравственный облик детей, облагораживая их.

На экскурсиях к архитектурным сооружениям следует показать красоту своего родного города, рассказать о красоте улиц, о бульварах, скверах и парках.

В беседах после экскурсий дети рассказывают, где они были, что знают о своем городе. Такие экскурсии обогащают представления детей, вызывают творческую активность, влияют на формирование доброжелательного отношения друг к другу и к окружающим людям.

Предметы и явления, к которым воспитатель привлекает внимание детей, должны быть доступны пониманию и чувствам детей. В дни праздников празднично оформленные колонны, костюмы, торжественный марш, вызывают положительные эмоции детей. В день рождения Любы воспитатель обращает внимание детей на нарядное платье. Он говорит, что платье красиво сшито и к лицу Любе. При этом отмечает, что платье с любовью, старательно шили на фабрике, как будто знали, что Люба оденет его в день своего рождения.

Природа дает богатейший материал не только для развития осязания, обоняния и слуха, но и для формирования эстетических чувств. Огромные возможности эстетического отношения к природе открываются летом, когда дети живут на даче. Ажурные рябины, раскидистые дубы, стройные сосны, кудрявые березки, орешники – все используется воспитателем для того, чтобы дошкольники почувствовали красоту зеленого леса. Обследовали руками ветки дуба, березы, елки, акации, уметь различать формы листьев и узнавать плоды деревьев – этому учат воспитатели своих питомцев. Рассматривая березу, воспитатель обращает внимание детей на длинные поникшие ветви, на атласную кору. Дети потрогали, погладили кору и тонкие нежные веточки. Витя говорит: «Ой, какая нежная точка, сразу поломается, их ломать нельзя».

Красивые разноголосые птицы оживляют тишину леса. Дети с удовольствием слушают пение птиц, кукушку, они ходят в лес за цветами, составляют букеты. Воспитатель учит детей называть цветы и различать их по форме и запаху.

Наблюдения за природой следует начинать с ранней весны, когда она оживает: разбухают почки, распускаются клейкие листочки. Если листья растереть, чувствуется их горьковатый запах.

Как только зацветает черемуха, воспитать, показывая ветки черемухи, читает детям стихотворение и

рассказывает о ее нежно-белых цветах, обращает внимание детей на то, как можно красиво о ней рассказать.

Вслед за черемухой распускается сирень. Дети сравнивают сирень с черемухой, учатся различать их по форме листьев и по запаху цветов. Дети знакомятся с цветущей липой. На аромат липы дети сами обращают внимание.

Выразительно и уместно прочитанное стихотворение возбуждает интерес к природе и помогает детям самостоятельно сделать вывод о том, что пчелы собирают мед. Воспитатель дает детям понюхать цветы липы и мед, дети определяют, что мед пахнет так же, как и липа.

Истинное удовольствие доставляет детям купание в реке. Детям кажется, что они умеют плавать, нырять. Резиновые круги помогают им хорошо держаться на воде, брызги, шум, радостные возгласы всегда сопровождают купание. «Вода теплая, приятная. Песок на берегу мелкий, горячий, даже ноги жжет»,— говорят дети. Воспитатель разделяет с ними радость познания окружающего.

Воспитатели привлекают детей к участию в украшении помещения школы, группы. Дежурные ежедневно приносят букеты цветов, ставят на стол в столовой, меняют воду; при этом воспитатель рассказывает, что цветы лучше срывать с длинными стебельками, они красивее выглядят в вазе.

Красиво сервированный стол, ваза с цветами — все это является стимулом для поддержания порядка в групповой комнате, для создания теплой и уютной обстановки.

Воспитатель учит детей бережно охранять природу, ухаживать за растениями, за кроликами, за цыплятами, знакомит детей с трудом садоводов и т. д.

Учет прислушиваться к звукам леса, журчанию ручья, пению птиц, шелесту листвы и наслаждаться этими звуками. Обращает внимание на шелковистую, мягкую травку, на множество полевых цветов, их приятный запах. Это воспитывает у детей чувство прекрасного.

В своей работе воспитатель использует поэтическое богатство А. С. Пушкина, Н. Л. Некрасова, А. Ы. Плещеева и других, на экскурсиях, прогулках читает детям стихи о родной природе.

ГЛАВА 6

ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Нравственное воспитание является частью системы воспитательных воздействий, направленных на формирование у детей высоких моральных качеств, черт характера и поведения в соответствии с требованиями и монистической морали.

В новой Программе КПСС дан моральный кодекс строителя коммунизма. Соответствующие черты нужно формировать с раннего детства, учитывая при этом возрастные и специфические особенности развития ребенка.

Нравственное воспитание слепых дошкольников имеет те же цели и задачи, что и у зрячих: развить нравственные качества и привычки, нравственное сознание, воспитать представления о хорошем и плохом, коллективизм, любовь к Родине, дисциплинированность и культуру поведения.

Нравственное воспитание детей связано с созданием системы отношений ребенка к окружающему его миру. Это отношение к труду, к людям, к себе самому. У слепых детей эти системы отношений складываются иначе, чем у зрячих, хотя они не должны ни в какой мере отличаться по своим моральным качествам. Слепота не является причиной, приводящей к отклонению от моральных норм.

И все-таки среди слепых детей нам приходится особое внимание обращать на нравственное воспитание, проводить работу по нравственному перевоспитанию чаще, чем среди зрячих. Это следствие неправильного воспитания слепых детей, неправильного отношения зрячих к слепым.

Окружая слепого чрезмерным вниманием или ограничивая его общение со своими сверстниками из-за ложного стыда за слепоту, мы сами воспитываем в нем нежелательные нравственные качества.

Любой здоровый ребенок при таком отношении к нему родителей вырастал бы человеком, у которого недостаточно развито чувство коллективизма и чрезмерно развиты эгоистические чувства.

Нравственное воспитание дошкольника должно быть воспитанием действенным, трудовым. Умение трудиться на благо общества становится мерилом нравственного коммунистического отношения к ЖИЗНИ.

Неприспособленность слепых детей, приходящих из семьи,— факт общеизвестный. Особенно вредно эта неприспособленность сказывается на развитии активного отношения к жизни. Поэтому одна из самых важных задач, стоящих перед воспитателем в нравственном воспитании слепых детей,— это преодоление пассивного отношения к жизни и труду.



Рис. 9. Работа в саду.

Как же складываются отношения к труду у слепого ребенка? В практике семейного воспитания мы можем увидеть две противоположные системы воспитания, приводящие, как правило, к одинаково отрицательному отношению к труду. Первая — это система оберегания и отгораживания ребенка от жизни и труда, приводящая к тому, что все трудовые операции, которые ребенок обязан выполнять сам, делают за него взрослые. У такого ребенка формируется отрицательное отношение к труду из-за неумения трудиться, из-за невозможности быстро овладеть элементарными навыками труда. Переход к школьному обучению, где перед ребенком ставятся сложные задачи, требующие ручной умелости и хорошо отработанных навыков, приводит к негативному, отрицательному отношению к любым трудовым операциям. Помощь зрячих сверстников и взрослых воспринимается как само собой разумеющийся факт и может привести к развитию у детей черт иждивенчества, к противопоставлению себя другим детям, как человека исключительного, которому обязаны все помогать. К подобным явлениям приводит и отсутствие всякого внимания к слепому ребенку.

Вторая система, приводящая к формированию у слепого ребенка неправильного, отрицательного отношения к труду, — это предъявление непосильных для детей требований. При этой системе отношений со слепым ребенком не учитываются специфические трудности его развития. О слепоте ребенка как бы забывают. Ребенок начинает ненавидеть и учебу, и труд, так как не в состоянии справиться с требованиями родителей и воспитателей. К тому же он часто получает упреки за неправильно выполненные действия.

В воспитательной работе со слепыми детьми следует помнить, что слепого надо специально учить многому, тому, что зрячий приобретает сам, на основе подражания. И требования нужно соотносить с тем, чему ребенок был обучен.

Изоляция слепого ребенка от зрячих сверстников, оберегание от трудовой жизни, постоянное обслуживание и прислуживание вырабатывают у него иждивенческие эгоистические настроения. Он высокомерно противопоставляет себя другим детям, требует снисхождения к своим слабостям и т. д.

При общении слепых детей со зрячими сверстниками наблюдается другая картина. Слепой ребенок, естественно, стремится играть и жить вместе со своими зрячими товарищами. А они порой отстраняют его от игр, не принимают в свою компанию, жестоко ранят его.

До сих пор можно встретиться также с тем, что слепого ребенка дразнят, попрекают его слепотой. Все это, естественно, вызывает у него недоверие к зрячим детям и взрослым, отчужденно и даже озлобленность.

На эти ошибки организации воспитательной работы со слепыми и зрячими детьми следует особенно обратить внимание, так как они наносят ущерб развитию нравственных качеств личности тех и других. Задача дошкольного учреждения — сгладить эти трудности становления личности слепого ребенка.

Труднее и сложнее, чем у зрячего, складывается у слепого ребенка отношение и к самому себе, так как сюда включается переживание своего дефекта. Очень многое зависит здесь от нашего отношения к детям. В одних случаях может возникнуть чувство неполноценности, в других — деспотизм, переоценка своих возможностей.

Все эти отрицательные качества личности слепого могут возникнуть как следствие неправильной практики воспитания, неправильной организации его жизни и деятельности, общения со зрячими товарищами.

Правильная организация жизни слепых детей при учете специфики их развития позволит воспитать у слепых высокие моральные качества, установить правильные отношения к окружающему миру и людям.

§ 1. ПРИНЦИПЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

В основу нравственного воспитания детей дошкольного возраста положены следующие принципы:

1. Целенаправленность всей жизни и деятельности детей и воспитательной работы с ними.
2. Воспитание в коллективе.
3. Учет возрастных, индивидуальных и специфических особенностей, обусловленных утратой зрения.
4. Требовательность и уважение к личности ребенка.
5. Систематичность и последовательность требований, единство требований воспитателя и всего педагогического коллектива.
6. Упражнения в нравственных поступках.

Целенаправленность пронизывает всю жизнь ребенка, она является основой организации всей воспитательной работы с детьми. Она должна отражаться в заданиях, которые дети получают на занятиях. В содержании работы воспитателя с детьми отражается жизнь социалистического общества, стремления и чаяния народа, борьба за мир. У детей воспитывается любовь к людям, к труду, к нашей социалистической Родине.

Воспитание детей в коллективе — очень важный принцип в воспитательной работе со слепыми детьми. Самое сложное — организация коллектива и коллективных действий, требующих согласованности, самоконтроля и контроля за деятельностью товарища. На занятиях со слепыми детьми этого добиться очень трудно. Нужна специальная предварительная подготовка и постоянная помощь воспитателя. Очень важно чтобы возникающие ростки коллективных действий и чувств детей не были разрушены из-за трудностей ориентировки на основе осязательного и слухового контроля и самоконтроля. Воспитатель содействует развитию общения детей, взаимопомощи, возникновению товарищеских чувств, зарождающихся в совместных играх и труде. При воспитании нравственных качеств мы пользуемся совокупностью методов, определяемых и выбираемых в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями слепых детей. Это особенно важно в условиях дошкольного воспитания в группах при школах слепых, так как дети, приходящие в группы, кроме слепоты, часто имеют другие нарушения, вызванные различными заболеваниями и накладывающие отпечаток на весь характер отношений в коллективе. Например, у слепых детей с нарушениями в эмоционально-волевой сфере и трудности в поведении: им трудно сосредоточиться они легко отвлекаются, не умеют подчиняться воспитателю, требуют постоянного внимания воспитателя, как во время занятий, так и в свободное время. Педагогически запущенные дети также требуют своеобразного, индивидуального подхода.

Если в работе с педагогически запущенными слепыми детьми воспитатели сначала применяют, но преимущественно методы показа, основанные на подражании, то по мере развития детей начинает применяться разъяснение, рассказ, чтение художественной литературы.

Принцип требовательности в отношении слепых детей заслуживает особого внимания, так как требовательность без скидок на слепоту при уважении к личности ребенка и вере в огромные возможности его развития является принципом, определяющим место слепого ребенка в жизни.

Требовательность воспитателя к слепому ребенку вырабатывает у последнего веру в свои возможности. Особенно важна эта вера в собственные силы тем слепым детям, которых в семье всячески ограничивали, которым не давали действовать самостоятельно.

Роль воспитателя при проведении этого принципа в жизнь особенно велика. Воспитатель помогает слепому ребенку овладеть программными знаниями и умениями, ставит такие задачи,

которые ему понятны и которые он может выполнять.

Очень важной стороной в нравственном воспитании является создание условий для выполнения требований воспитателя. Это способствует возникновению и развитию у детей привычек культурного и организованного поведения.

Принцип планомерности, систематичности, последовательности педагогических воздействий, единства требований воспитателя и родителей является очень важным в воспитательной работе со слепыми детьми дошкольного возраста. В нравственном воспитании слепых детей особенно часто имеет место несоответствие и несогласованность приемов воспитания в семье и в школе. Нормы поведения, усвоенные детьми в дошкольной группе, часто не поддерживают в семье, что ведет к разрушению многих навыков нравственного поведения. У ребенка создается вредное представление о том, что требования, предъявляемые к нему воспитателем, могут не выполняться. Воспитателю необходимо знать нравственный уровень своих воспитанников для того, чтобы последовательно ставить перед ребенком задачи и постепенно преодолевать недостатки.

§ 2. МЕТОДЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Нравственный облик слепого ребенка формируется под влиянием всей окружающей его жизни. В ней для слепого, как и для зрячего, живут и работают люди, которые детям дороги и чьи поступки, слова, способ деятельности являются примером для подражания.

В дошкольном возрасте это обычно родители и воспитатели. Отношения взрослых между собой, отношение их к труду и своим общественным обязанностям - все это образец. Поэтому пример взрослых, знакомых детям, используется воспитателем для того, чтобы показать положительные моральные качества человека, обратить на них внимание детей.

Во время знакомства с окружающей жизнью, во время экскурсий и прогулок воспитатель знакомит детей с характерами и моральным обликом советских людей, раскрывает перед ними благородные поступки, коммунистические отношения, помогает правильно оценить то, что дети наблюдают. Так, во время экскурсии на ближайший завод (предприятие, где работают незрячие) воспитатель А.И. Архипова обращает внимание детей на то, что слепые рабочие помогают друг другу, когда опускаются по лестнице, что рабочие с остаточным зрением всегда помогают своему слепому товарищу.

«Вы учитесь помогать тем, кто нуждается в помощи. Нужно всегда заботиться о своих товарищах», — говорит воспитатель.

Отношения, которые дети видят вокруг себя, они воспроизводят в своем поведении, в играх. Например, играя в детский дом, Лена взяла на себя роль няни и очень точно копировала няню Фаризу.

Володи, изображая строгого и требовательного директора, делал девочкам замечания, задавал вопросы, выясняющие их знания.

На занятиях, играх, в повседневной жизни воспитатель приучает детей к организованному культурному поведению, к серьезному и ответственному отношению к своему труду и своим обязанностям.

Детей, впервые пришедших из семьи и поступивших в детский коллектив, сразу необходимо поставить в условия, в которых они почувствовали бы необходимость выполнять требования коллектива. Дети знакомятся с новой для них обстановкой, им необходимо освоить режим дня и правила жизни в коллективе. В группе детям приходится пользоваться общими вещами, общими игрушками. Значит, важно научить их действовать согласованно с товарищами. Таким образом, у детей вырабатывается привычка к совместным действиям.

Ребенок 3—4 лет, поступая в незнакомый ему коллектив, трудно и медленно осваивается в новой обстановке. До этого возраста играют небольшими группами по 2—3 человека и даже в одиночку. Постоянное вовлечение детей в коллективные игры предотвращает ссоры между ними.

В хорошо организованной игре при внимательном наблюдении и участии воспитателя растут и крепнут дружеские отношения детей. Воспитатель следит за взаимоотношениями детей, за тем, чтобы они называли друг друга вежливо, по имени, не допускали грубых выражений, благодарили за товарищескую услугу и т. д. Приход к дошкольникам старших детей оказывает положительное влияние на малышей: они приветливо встречают старших, выражая им свое внимание и уважение.

Задача воспитателя — создать в своей группе атмосферу семьи. Внимательный уход, нежность, ласка, забота, особенно в вечерние часы, способствуют возникновению доверия, непринужденности по отношению к воспитателю. Праздничные дни, дни рождения детей

объединяют детский коллектив общим торжественным настроением, переживанием радости и веселья.

Слово взрослого, воспитателя, его одобрение, похвала или порицание — важный метод нравственного воспитания.

Поощрение повышает активность детей, вызывает еще лучше выполнить задание. Дети стремятся показать свою работу воспитателю, получить оценку своему поступку.

ГЛАВА VII

ПОДГОТОВКА СЛЕПОГО РЕБЕНКА

К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

В условиях, когда общественным воспитанием охвачена только незначительная часть слепых детей дошкольного возраста (около 10%), важное место занимает семейное воспитание.

Особенностью семейного воспитания является эмоциональный контакт детей с родителями, самыми близкими и дорогими для детей людьми. Это дает возможность родителям, осуществляя воспитание своего ребенка в семье, решать задачи воспитания. К сожалению, правильно организовать семейное воспитание слепого дошкольника до сих пор могут лишь немногие родители. Это обстоятельство объясняется особенностями отношения родителей к аномальному ребенку.

Психолог Л. С. Выгодский говорил, что положение в семье аномального ребенка совсем особое не только потому, что у него отсутствует зрение, слух и т. д., а потому, что родители видят в нем обиженного и вследствие этого проявляют к нему чрезмерную любовь. Аномальный ребенок занимает в семье исключительное положение. Он становится объектом, к которому подходят с иными педагогическими требованиями, чем к нормальновидящему или нормальнослышащему. Требования к ребенку снижаются, в результате чего родители или стараются выполнить за него все необходимое, беря на себя все обязанности ребенка, или, не понимая поведения ребенка, не зная возможностей развития, оставляют его совершенно без внимания.

Незнание возможностей развития аномальных детей вызывает вторую, весьма распространенную ошибку семейного воспитания слепых детей: ограничена их общения со зрячими сверстниками.

Советская тифлопедагогика показала, что развитие слепого ребенка идет по тем же законам, что и развитие зрячего. У слепого имеется такая же потребность в движении и деятельности. Он так же, как и любой зрячий, любит играть. Это должно стать основой при воспитании ребенка в семье. Нужно дать ему возможность развивать свои способности.

Основные принципы воспитания слепого дошкольника, сформулированные нами в данном пособии, должны стать основой и семейного воспитания слепых. Приведем примеры того, как эти принципы могут осуществляться в семье.

Многие матери слепых детей допускают большую ошибку, когда ограничивают самостоятельность своего ребенка, ограничивают его движения; дети вырастают пассивными, не способными к активной творческой деятельности. Это очень плохо отражается и на физическом состоянии — походка становится шаркающей, все движения — скованными.

Чтобы избежать этого, необходимо разрешать слепому малышу самостоятельно ходить и бегать. Первоначально следует убирать с его пути предметы, на которые он мог бы наткнуться. Чтобы он быстрее и лучше привык ориентироваться в своей комнате, не следует менять расположение мебели. Ребенок привыкает к определенному месту каждой вещи. Родители не должны разрешать себе и тем более ребенку класть вещи, которыми он пользуется, в разные места. Каждая вещь должна иметь строго определенное место, иначе слепой ребенок никогда не научится самостоятельно себя обслуживать, самостоятельно играть.

Обучая ребенка ориентироваться, не следует водить его постоянно за руку, нужно учить его самостоятельно находить дорогу в кухню, в коридор, в туалет. Родители должны обращать его внимание на те признаки, по которым он сам может отыскать то, что ему нужно, используя обонятельные признаки («Чувствуешь, как из кухни вкусно пахнет?»), осязательные признаки (например, до туалетной комнаты следует положить коврик, который ребенок ощущает ногами) и слуховые («Слышишь, как журчит вода в водопроводном кране?»), но довольно быстро научить слепого ориентироваться в знакомом помещении.

В эстетическом воспитании слепого огромную роль играет чтение художественной литературы. Пока ребенок не умеет читать, родители выбирают стихи, рассказы и сказки, знакомящие слепых с жизнью. Одновременно с чтением необходимо объяснять слова, непонятные детям, знакомить с

предметами, стоящими за неизвестными словами. Огромное значение в эстетическом воспитании занимают активное воспроизведение заучивание и рассказывание стихотворений, разучивание песен.

В семейном воспитании слепого дошкольника следует широко использовать лепку, аппликации. Они развивают руки, подготавливают к письму и к восприятию шрифта Брайля. Полезны и специальные занятия по ознакомлению с брайлевскими колодками, прибором, грифелем, упражнения в написании и узнавании групп точек при различном их расположении.

Вся эта работа подготавливает слепого ребенка к школе.

Семейное воспитание — это решение задачи коммунистического воспитания в рамках коллектива семьи, при учете индивидуальных и возрастных особенностей детей. В отношении слепых детей оно предполагает и учет специфики развития детей с различными поражениями зрения.

З.Б. Данилевич

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ

ВОСПИТАНИЯ

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У

СЛЕПЫХ

ДЕТЕЙ-ДОШКОЛЬНИКОВ

СТАРШЕЙ ГРУППЫ

Привитие навыков самостоятельного действия является одной из самых важных задач в воспитании слепого дошкольника.

Слепые дети, приходящие в детский дом и школу, как правило, поражают своей беспомощностью, боязнью взяться за самое простое дело и неумением самостоятельно выполнить его. Дошкольников старшей группы надо научить самообслуживанию и бытовому труду, привить им навыки самостоятельной ориентировки на знакомой территории, помочь научиться самостоятельно мыслить.

Очень важным в подготовке к школе является воспитание способности к произвольному вниманию. В начале учебного года я заметила, что некоторые дети на занятиях как будто слушали, а когда их спрашивали, не могли ничего ответить. Я старалась постепенно привлечь их внимание к занятию, задавала вопросы, просила повторить вопросы и ответы, при решении задач часто спрашивала: «Как у тебя получилось? Как ты думаешь?»

Это заставляло детей активно следить за работой всей группы, самостоятельно думать и правильно отвечать. Решая задачи и отвечая на вопросы, многие дети повторяли чужие слова, чужие мысли. Например, после чтения рассказа Толстого «Котенок» на мой вопрос: «Почему Вася упал на котенка?» — Володя ответил: «Споткнулся на котенка и упал». Аня отвечает так же.

Приходится изменить вопрос так, чтобы Аня не могла повторить ответа Володи: «А что стало бы с котенком, если бы Вася не упал?» Аня, подумав, отвечает: «Собака укусила бы котенка». «Как нужно сказать, что Вася сделал, когда увидел подбегающую собаку?» Ответ: «Вася лег животом на котенка и защитил его от собаки». Очень важно, чтобы дети сначала внимательно выслушали объяснение всех последовательных действий в любой работе и только после этого начинали самостоятельно работать. Это требует активного внимания. Дети на практике убеждаются в том, что, не дослушав объяснений, они не могут выполнить задание.

Марсель всегда торопится с ответом, но отвечает неправильно. Чтобы отучить его от этого, я стараюсь спрашивать его одним из последних, даю ему возможность подумать и сопоставить свой ответ с ответами товарищей. Напоминаю, что нужно сначала подумать и только тогда отвечать.

Чтобы дети научились делать обобщения, выводы, стараюсь подвести их к анализу рассказов и сказок, помогаю находить причины действий их персонажей, направляю внимание на отдельные логически связанные части произведения. Например, после прочтения «Волшебного слова» В. Осеевой спрашиваю: «Почему сестра никогда не давала мальчику цветные карандаши и бумагу?» — «Потому что он никогда не говорил «волшебного слова», был груб и не умел хорошо просить».

Летом на даче мы выяснили, что Марьям и Толя не умеют самостоятельно ориентироваться; не знают, где находятся клумбы, где уголок для игр, не могут выполнить ни одного поручения воспитателя. Вместе с воспитателем дети поливают огород и цветник. Воспитатель разливает воду по детским лейкам и вместе с детьми идет к грядкам поливать, полоть, собирать зеленый горох.

Постепенно я приучала детей все это делать самостоятельно. Например, посылала Марьям по известной ей дороге в кухню и говорила: «Когда идешь по мостику, то справа стоит бочка с водой, из которой берем воду для поливки грядок и клумб. Отойдешь от бочки шесть шагов — здесь клумба, можно поливать». При прополке показывала, как отличить морковь от сорной травы, от лука; обращала внимание на форму листьев, на запах, вкус. Находить стручки зеленого гороха дети научились очень быстро. Так же быстро научились отыскивать грядки гороха. Я объясняла им путь: идти по деревянному мостику до душа, потом свернуть налево. Первые две грядки — гвоздика, третья — лук, четвертая — горох. Напоминала, что ходить можно только по дорожкам между грядками. После этого мы вместе ходили и отыскивали грядку гороха. Затем посылала отдельных детей сорвать к обеду зеленого лука, укропа, гороха.

Дети научились самостоятельно ориентироваться на огороде, набирать в лейки воду, поливать грядки, клумбы, собирать урожай. Они очень хотели помочь взрослым.

С первых дней пребывания в группе я начала воспитывать у детей навыки самостоятельности, приучала поддерживать порядок в комнате, следить за своим костюмом; проверяла, как дети умеют обслуживать себя. Казалось, что дети, пришедшие из средней группы, все делают самостоятельно, но как "им было далеко до полной самостоятельности! Девочки не умели расчесать волосы, пришить пуговицу, правильно зашнуровать ботинки, пользоваться носовым платком. На это уходило много времени. Предстояла серьезная работа. Вначале пуговицы пришивала сама, затем давала закончить пришивание детям, потом, усадив их за столы, каждому показывала, как на осязание найти дырочки, как прикрепить пуговицу. Многократные упражнения дали свои результаты. Когда дети услышали, что у Вовы оторвалась пуговица, и он ходит неряхой, они подошли ко мне и попросили дать иголку с ниткой, чтобы пришить ему пуговицу. У них появился интерес и желание

попробовать свои силы в самообслуживании.

Я приучала детей следить за личными вещами — ленточкой, платочком. Однажды, когда дети спали, я собрала ленты, платки, фартуки, постирала, выгладила и повесила на стульчики. Дети сразу же заметили, что вещи их стали как новенькие. Когда они снова загрязнились, я предложила детям постирать их. Некоторые отказывались, говоря, что не умеют. Я не настаивала, но хвалила тех, кто хорошо это сделал. Всем, кто заходил в нашу группу, рассказывала о тех, кто умеет хорошо стирать. Старалась привлечь всех детей к посильному труду, рассказывала что-нибудь интересное, чтобы работа не казалась скучной.

Я часто поручаю группе детей привести в порядок строительный материал, объясняю, как это делать, и в конце работы проверяю выполнение. Требовательное отношение и справедливая оценка приучают детей хорошо выполнять свои обязанности.

Дети всегда очень охотно дежурят. Дежурства положительно влияют на дисциплину воспитанников, приучают к самостоятельности, учат доводить начатое дело до конца. Во время дежурства нужно накрыть столы к обеду, завтраку, полднику и ужину, приготовить материал к занятиям. Дежурный должен позаботиться об уголке природы: полить цветы, вычистить клетку птиц, насыпать им корм. Я требовала от детей большой самостоятельности и усложняла обязанности дежурных. Слепые дети очень медленно справляются со своими делами; к прежним требованиям я присоединяла новые и добивалась, чтобы обязанности выполнялись не только хорошо, но и быстро. Добиваться хороших результатов в работе дежурных помогали самоконтроль и оценка их работы коллективом. Дружеские отношения от этого не нарушались; наоборот, у детей появлялось желание помочь товарищу. Для этого я назначала активного и живого ребенка в паре с менее активным. Дети учились прислушиваться к замечаниям товарищей и исправляли свои ошибки.

Очень важным для дежурных является заинтересованность воспитателя в выполнении задания и его осведомленность в делах детей. Если воспитатель не замечает, как дети выполняют свои обязанности во время дежурства, у них ослабевает интерес, падает активность.

Особенно большое значение в воспитании самостоятельности и привычки быть занятым имеет работа детей по самообслуживанию. Систематическая работа в этом направлении начинается с легкого — с одевания и раздевания, с умения вешать свою одежду в определенной последовательности, ставить на место обувь, помогать друг другу в застегивании пуговиц.

Самостоятельность детей, тесно связана с их активностью, инициативой. Эти качества развиваются в повседневной жизни. Марьям — неповоротливая и стеснительная девочка — не умела заправлять свою кровать. Много раз приходилось вставать за ее спиной и, взяв ее руки в свои, показывать, как встряхнуть простыню, как постелить ее, как красиво положить подушку. Важно было вселить в нее уверенность, что она многое может сделать не хуже своих товарищей. После нескольких удачных работ я похвалила ее при детях, и она почувствовала себя увереннее, стала стараться не отставать от товарищей; сейчас она вполне самостоятельно и хорошо умеет заправлять кровать, помогает малышам.

Серьезным моментом в воспитании детей является создание привычки мыть руки, пользоваться платком, следить за своей обувью без напоминания воспитателя.

Осматривая детей перед утренней гимнастикой, я увидела, что дети стаптывают обувь, небрежно надевают чулки. Похвалила тех, кто был аккуратен. Дети сразу же выразили недовольство: «Вы же нам не говорили!» Я напомнила, что они должны сами следить за состоянием своей одежды. Напоминать об этом приходилось еще несколько раз, но многие дети стали более самостоятельными.

Беседуя с няней, обслуживающей нашу группу, я подробно рассказывала ей, какую работу можно поручить детям, как следить за ее выполнением. А детям напоминала, что у няни много работы, ей нужно помочь. Дети с удовольствием помогали поддерживать чистоту и порядок в группе, чистить игрушки, вытирать пыль и т. д.

К концу года мы добились того, что уже не надо было напоминать о мытье рук, о необходимости пользоваться платком, салфеткой, следить за обувью. Все это дети делали сами, без прямых указаний воспитателя. Все быстро и аккуратно одеваются на прогулку, не забывают вытирать ноги при входе в помещение, самостоятельно стирают носовые платки, фартуки, кукольное белье, убирают по субботам свою групповую комнату.

Мы убедились на опыте, что самостоятельность у слепых детей можно воспитывать в повседневной работе с ними путем индивидуального показа и обучения. Большое значение имеет поощрение детей, создание у них положительного эмоционального отношения к выполнению заданий, мнение коллектива, взаимопомощь, чувство ответственности за порученное дело. Очень важно показать слепым детям их возможности, вселить в них уверенность в своих силах.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО САМООБСЛУЖИВАНИЮ

Игра — основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. В игре закрепляются полученные знания и представления об окружающем мире, формируются психические функции ребенка, осуществляется его всестороннее развитие. В условиях специализированного детского сада игра приобретает важное значение с точки зрения задач коррекционно-восстановительной работы.

В зависимости от возраста и клинической формы нарушения зрения дети принимаются в наш детский сад на различные сроки — от нескольких месяцев до 1—2 лет. В течение этого времени воспитатели должны не только осуществить коррекцию нарушенных функций зрения, но и всесторонне развивать детей, подготовив их к обучению в массовой школе.

Дети, страдающие косоглазием и амблиопией, сталкиваясь с обычными, нормально видящими сверстниками, часто избегают участия в коллективных играх, стремятся к уединению, становятся замкнутыми. Подготовить их к обучению в массовой школе, помимо всего прочего, значит, и научить сообща работать в коллективе, воспитать в них навыки дружбы и товарищества.

В нашей группе 20 воспитанников, поступивших с диагнозом косоглазие и амблиопия, в том числе 2 — с монокулярным зрением, 5 — с альтернирующим косоглазием и 4 — с постоянным.

Все дети были приняты в группу одновременно, но имели разный уровень развития. Многие из-за плохого зрения отличались крайней неусидчивостью, неустойчивым вниманием, в работе быстро утомлялись.

Избрав игровую деятельность как наиболее эффективный метод воспитания и развития, мы, прежде всего, присмотрелись, во что играют дети в свободное от занятий и лечебных процедур время. Оказалось, что чаще и охотнее всего они играют в «магазин». Но оборудование игры было бедным: в качестве «товаров» фигурировали камешки, щепки. Мы предложили детям подумать, каким реквизитом стоит пополнить эту игру, чтобы она стала интересней. И сразу же приступили к изготовлению всего, что необходимо для настоящего «магазина»: оборудовали молочный, гастрономический, а также фруктово-овощной отделы. Во время прогулки организовали игру в «хлебопекарню», в процессе которой дети вылепили из глины батоны, булки, бублики, сушки для булочной. В качестве образцов детям были предложены готовые муляжи, которые они рассматривали, ощупывали, а затем воспроизводили в глине. Таким образом, опираясь на зрительное и осязательное восприятия, мы формировали и закрепляли навыки детей в лепке.

И вот на прилавках в «магазине» появились батоны, ватрушки, баранки, булки и даже торт, украшенный цветами. Осталось все покрасить. Эту работу мы поручили детям с низкой остротой зрения, которым особенно полезны такого рода упражнения. Поделки получились яркими, и дети радовались, что все сделано их руками.

Мы не только стремились пополнить игру разнообразным реквизитом и вызвать у всех детей желание играть, но и учитывали коррекционные задачи:

- предлагали детям лепить изделия разной формы и величины,
- при раскраске подбирали те цвета, которые лучше воспринимались — все овощи и фрукты были покрашены в яркие тона (желтый, оранжевым, красный, зеленый).

Чтобы пополнить и закрепить знания детей, а затем воплотить их в игре, мы организовали экскурсию в настоящий магазин и при этом обратили внимание детей не только на содержимое витрин и прилавков, но и на систему самообслуживания. А значит, и доверия, которое она предполагает, на дружелюбные взаимоотношения между продавцами магазина, а также между продавцами и покупателями. Атмосфера дружелюбия — важный момент для подражания в игре.

После экскурсии в «Универсам» и последующей беседы мы организовали игру в «магазин», а чтобы помочь детям ее наладить, сами приняли в ней активное участие. Многим ребятам непременно хотелось быть кассирами, и никто не желал уступить эту роль другому. У некоторых появились даже слезы обиды. Видя это, мы предложили использовать считалку:

«Я зверек, и ты зверек,
я — мышонок, ты — хорек,
ты хитер, а я умен,
кто умен, тот вышел вон!»

Кассир был определен, обиды исчезли, и начатая игра была продолжена.

Чтобы интерес к ней закрепился, игровые сюжеты обновлялись. Мальчикам было предложено «привозить продукты на базу», куда они «приезжали на машинах», а девочкам — фасовать продукты и размещать их на полках. К фасовке особенно привлекали детей с остротой зрения 0,2—0,5 на косящем глазу. Через некоторое время дети стали самостоятельно договариваться и распределять между собою роли. Им нравилось быть и продавцами, и контролерами, и шоферами, и рабочими на базе.

В процессе игры в «магазин» мы впервые отметили, что дети тянутся к совместной игре, у них формируются дружеские взаимоотношения, которые не прерываются и в повседневной жизни.

В формировании личности ребенка немалое значение имеет воспитание интереса к труду взрослых. Когда мы в присутствии детей шили на машинке платица для кукол, то заметили, что девочки проявляют к нашей работе большой интерес. Это подтвердилось и во время экскурсии в ателье. После экскурсии мы предложили детям выкроить для кукол одежду из бумаги. К этой игре мы старались привлечь, прежде всего, детей с плохо развитой моторикой мелких мышц рук. К концу года движения пальцев и рук у этих ребят стали более уверенными и координированными. С каждым днем интерес к игре возрастал. Это привело нас к мысли, что его нужно поддержать и развить дальше. Мы решили организовать «ателье» с раскройными и швейными цехами, а также залом для примерок. Чтобы обогатить знания детей о работе в ателье, мы пригласили двух матерей, работавших на швейной фабрике. Они рассказали, как кроют и шьют одежду, какие красивые вещи выпускает фабрика. В процессе игры всем куклам была сшита летняя и зимняя одежда, а также постельное белье, салфетки и пр.

Дети учились не только шить, но и вышивать. К этому занятию привлекались все, так как вышивание способствует повышению остроты зрения. Начали с обучения вышиванию на плотной бумаге. Сделали яркие рисунки с изображением фруктов и овощей, прокололи их по контуру шилом. Когда вышивание на основе простых контуров было освоено всеми, мы предложили для тех же целей сюжетные картинки, используя готовые печатные иллюстрации к сказкам. Дети с амблиопией слабой степени выполняли вышивку по сюжетным картинкам с относительно мелким рисунком, а при высокой степени амблиопии — на основе крупных и контрастных рисунков, нитками красно-оранжевых тонов.

Освоив вышивание на картоне и бумаге, мы перешли к вышивке по ткани. Сначала дети учились выдергивать и продевать нитки на рогожках, изготавливая салфетки для кукольного уголка, потом салфетки украсили аппликацией из бумаги и, наконец, перешли к вышиванию на ткани по контуру.

Проведенная работа показала, что важным моментом в организации игры является умение детей совместно обдумать и обсудить не только ее тему, но и самый ход. Для этого мы проводили совместные обсуждения, на которых предлагали детям подумать и рассказать, во что они собираются играть, как намерены, распределить роли, что необходимо использовать в ходе игры. Такие обсуждения приучали считаться с интересами товарищей, поддерживать их предложения, проявлять взаимопонимание и выдержку. Кроме того, такое предварительное обсуждение помогало каждому ребенку найти свое место в игре, проявить выдумку, инициативу, развивало речь.

После четырех месяцев работы мы заметили положительные моменты в развитии игрового творчества, а также в сплоченности детского коллектива. Увеличилась длительность игр, возросло число участников в одной игре (до 6—8 человек). Если споры и возникали, то деловые; конфликты между играющими становились редкими.

Чтобы тематика и содержание сюжетно-ролевых игр были разнообразными, мы обогащали представления детей знаниями об окружающей действительности. Такого рода знания дети получали и в процессе других занятий: чтения вслух художественной литературы, изучения иллюстраций, в беседах и экскурсиях.

Осенью все 20 детей, наших воспитанников, поступили в массовую школу, где сейчас они успешно учатся. Детский сад постоянно поддерживает связь с детьми, продолжающими консультироваться у врача-окулиста, и их родителями.

В том, что дети оказались хорошо подготовленными к обучению в массовой школе, немалая роль принадлежит игре, которая способствовала и всестороннему их развитию, и коррекции зрения.

М. В. ВЕЛОВИЧ
ФОРМИРОВАНИЕ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ
НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В старшей группе нашего детского сада — 20 детей с различными формами нарушения зрения: большинство воспитанников страдают сходящимся косоглазием и амблиопией различной степени; у некоторых — дополнительно нистагм или астигматизм; у одного ребенка — периодическое косоглазие, у другого — тяжелое органическое нарушение центральной нервной системы, обусловившее косоглазие и снижение зрения. Все дети при поступлении имели дальнюю рефракцию,

По уровню и характеру развития контингент детей неоднороден. Это объясняется и разнообразием форм патологии зрительного анализатора у наших воспитанников, и несхожестью условий, в которых они воспитывались до прихода в специализированный детский сад. Тем не менее, за 6 месяцев, в течение которых мы работали с данной группой, выявились изменения в развитии всех детей.

Недостаточность зрения у детей, страдающих амблиопией и косоглазием, не позволяет им правильно наблюдать и опознавать окружающую действительность. Не удивительно, что представления таких детей обеднены — неполны, отрывочны по характеру. Между тем изобразительная деятельность предполагает развитое целенаправленное зрительное наблюдение и восприятие. Именно в силу этой особенности ей и придается столь большое значение в программе специализированного детского сада.

Мы исходили из того, что представления, необходимые для изобразительной деятельности, можно формировать у детей, организовав соответствующим образом восприятие объектов и направив детское внимание на анализ тех свойств, которые являются определяющими и которые в первую очередь должны быть переданы, в рисунке, лепке, аппликации. С этой целью мы ввели рисование с натуры. Первое занятие показало, что большинство наших воспитанников не умеют передать в рисунке то, что замечают в предмете, или изображают увиденное приблизительно и неточно. Так, на словах точно определив величину, форму, цвет яблока, которое было предложено им в качестве модели, они как будто забыли обо всем, когда взялись за карандаш, и изображение получилось неточным, приблизительным, далеким от натуры. Величину яблока правильно передали лишь пятеро детей, форму — трое, в цвете ошиблись восемь человек. Это занятие завершилось разбором сделанных ошибок.

На следующем занятии было предложено нарисовать с натуры два яблока, отличавшиеся по величине и форме. Предварительно детям были показаны картинки с изображением различных яблок. Ребята не только рассматривали эти картинки, но и обводили изображения пальцем по контуру. Модели, предложенные для рисования, также были обследованы с включением осязания. Уточнив с детьми все сходства и различия обоих яблок по величине, форме, цвету, мы предложили приступить к выполнению задания. Половина детей успешно справились с ним, передав отличительные свойства того и другого яблока, другие не столь удачно выполнили задание, но результат все же был лучше, чем на первом занятии.

Уже первые занятия убедили нас, что дети с нарушением зрения способны передать особенности натуральных объектов со всей возможной точностью, если изобразительная деятельность будет сопровождаться направленным формированием их аналитического — зрительного и осязательного — восприятия.

Руки ребенка еще очень слабы, движения недостаточно координированы, часто дети не могут уверенно и точно произвести необходимое движение, а без данного навыка невозможно и правильное изображение предмета. Эта особенность в большей степени выражена у детей с нарушением зрения, координация движений которых отстает в развитии по сравнению с их нормально видящими сверстниками.

Мы считали необходимым, чтобы наши воспитанники обследовали предмет перед тем, как его изобразить. При этом внимание детей фиксировалось на его форме. Движения руки при такого рода обследовании совпадают с теми линиями, которые нужно произвести, изображая предмет, и зависят от его формы, расположения частей. Чем лучше дети контролируют свои движения взглядом, тем отчетливее и точнее они передают форму модели.

Занятия по рисованию и лепке взаимно связаны. Наши воспитанники обычно сначала лепят предмет, затем рисуют его. Это также значительно улучшает результаты работы. Лепке, как правило, предшествует предварительное обследование детьми модели. При этом воспитатель медленно обводит контур предмета пальцем, фиксируя форму в словах: «Яблоко круглое». Движение в сопровождении слов повторяется несколько раз, после чего предлагается имитировать его детям. Если ребенку движение не удастся, воспитатель берет его руку в свою, обводя пальцем ребенка предмет по контуру. После этого всем ребятам предлагается нарисовать модель в воздухе. Опять их руки упражняются в тех движениях, которые необходимы для ее передачи в рисунке. И все же, несмотря на такую поэтапную подготовку, далеко не всем

детям удастся с точностью воспроизвести необходимое движение непосредственно в процессе выполнения задания. Мы помогаем, беря поочередно руки детей в свои и вместе продельвая нужные движения. Отдельным детям такого рода поддержка была необходима на протяжении нескольких занятий, и только после неоднократной помощи они усваивали нужные приемы.

При обучении рисованию очень важно научить детей правильно держать карандаш и кисть, причем одного показа, как правило, оказывается недостаточно. Приходится вкладывать кисть в пальцы ребенка, тщательно следить за тем, как он держит ее, в процессе рисования неоднократно поправлять. Особенно трудна эта задача для детей, страдающих косоглазием с правосторонним микропарезом. На протяжении долгого времени перед началом занятий мы предлагаем этим ребятам правильно взять карандаш или кисть, а по ходу рисования неназойливо, но настойчиво контролируем и поправляем их.

В течение полугода опытной работы мы систематически давали детям задания лепить, вырезать из бумаги и рисовать предметы разнообразной формы, вырабатывая у них навыки и умения находить общие и отличительные признаки этих предметов. В середине года ребятам было предложено нарисовать в красках цветочный горшок. Они должны были передать его форму, цвет, положение на салфетке. Большинство детей сумели с точностью воспринять и передать все отличительные признаки модели.

В середине года мы ознакомили детей с керамикой, организовав небольшую выставку керамических изделий. После этого ребята лепили вазы, рисовали, вырезали их из бумаги, стараясь передать общую форму. Для изображения предметов округлой формы мы предлагали сосуды различной конфигурации: широкие, узкие, более и менее округлые. Дети рисовали и красками, и черным карандашом.

Весной мы предложили им нарисовать комнатное растение в цветочном горшке. Требовалось передать форму и цвет стебля, листьев, цветов, их расположение— взаимное и относительно горшка. На этом занятии изображение цветочного горшка уже не составляло труда для большинства ребят, и внимание было перенесено на строение растения.

В другом цикле занятий дети изображали объекты прямоугольной формы. Мы обратили их внимание на то, что такие объекты могут рассматриваться как в лежачем, горизонтальном положении, так и в вертикальном. Для наблюдения крупных объектов мы провели специальную прогулку, обратив внимание детей на высоту жилых домов по сравнению с низким зданием нашего детского сада, на характерные детали здания: форму и размер окон, балконы и т. д. Первой работой была коллективная аппликация «Улица». Каждый ребенок получил прямоугольник бумаги и должен был решить, на какой конфигурации здания ему остановиться — высокой, вертикальной или низкой, удлиненной, горизонтальной. Затем вырезали и наклеили все детали, необходимые для того, чтобы прямоугольник приобрел сходство с домом. Когда индивидуальная работа была закончена, совместными усилиями из отдельных зданий составили улицу.

На одном из следующих занятий дети рисовали карандашом здания различных пропорций. Мы обращали их внимание на технические приемы изображения объектов прямоугольных форм, на ровность и твердость линий. В рисунках деревьев подчеркивали особенности их контура.

Представления о породах деревьев и присущих им различительных признаках оказались у детей весьма бедными: достаточно сказать, что из лиственных пород они смогли рассказать только о березе. В сюжетных рисунках мы разрешили ребятам пользоваться теми представлениями, которыми они владели. Но в пейзаже «Мартовский снег», который выполнялся акварельными красками после чтения стихов о весне, изображения деревьев, вошедших в общую композицию, уже не страдали прежней схематичностью. Этому заданию предшествовали разбор картин, наблюдения на прогулках.

За изображение животных по собственной инициативе берутся лишь немногие дети, несмотря на то, что мир живых существ необычайно привлекает их. Надо было выработать у детей подход к изображению животных, чему также предшествовало обследование, наблюдение рыбок в аквариуме, птиц в клетках. Как обычно, были привлечены игрушки и картинки. Начинали с освоения самых простых форм, затем перешли к более сложным, а под конец ставили перед детьми задачу передать динамику движения.

Общий облик медвежонка сначала передали в лепке. Этой цели служила и аппликация, основу которой составил один из эпизодов сказки «Три медведя». Последовавшее за аппликацией задание по рисованию потребовало от детей изобразить эпизод из сказки «Два жадных медвежонка». Надо было не только точно передать общий вид медведей, но и сложные позы, обусловленные сюжетом картины, привлекая для этого представления, которые были ранее сформированы на занятиях.

Способ изображения в лепке — иной, чем в рисунке, но сформированное в процессе лепки

представление об объекте, его форме, строении, составляющих частях позволяет быстрее и самостоятельнее находить способ изображения на плоскости. Постепенно в ходе занятий изобразительной деятельностью у детей выработывался общин подход к обследованию и анализу изображаемого предмета.

Одно из занятий было посвящено выяснению четкости и прочности представлений детей об объектах, ранее ими изображенных, а также того, как формируются у них новые представления. Ребята, не отрывая кисть от бумаги, рисовали краской контуры объектов. Начали с мяча, куклы-неваляшки, затем перешли к изображению рыбки, собаки, кошки, слона. Первые три объекта дети нарисовали без особых затруднений, одной линией довольно точно передав характерный контур. Менее знакомые и более сложные объекты правильно передать смогли только двое. И все же восприятие и передача общей формы были налицо. Отчетливо выступал развитый зрительный контроль за движущейся рукой. Таким образом, несмотря на нарушение зрения, систематическое обучение и постоянные упражнения дали определенные результаты.

Необходимо упомянуть и о работе, направленной на развитие у детей цветовых представлений. Рисую с натуры, ребята должны были передать цвет изображаемых предметов. Рисую кактус, дети прибегали к зеленой краске, содержащейся в коробке. Лишь двух ребят не удовлетворил этот цвет, и они начали искать соответствующий тон, смешивая краски на палитре. И это не случайно: к моменту данного занятия у них исправилось косоглазие и начало формироваться бинокулярное зрение.

В процессе занятий по изобразительной деятельности мы все время помнили о нарушении зрения у детей, и они выполняли работу в соответствии со зрительными нагрузками, предложенными офтальмологом. При амблиопии высокой и очень высокой степени мы предлагали ребятам пользоваться преимущественно оранжевыми, красными, зелеными красками и карандашами. Знакомя детей произведениями народного декоративного искусства, мы обращали их внимание на колорит, типичный, скажем, для дымковской игрушки и для современной керамики. Яркость и чистота красок дымковских игрушек оказалась ближе детскому вкусу. По душе детям пришлось и декоративные мотивы украинских вышивальщиц, богатство и разнообразие оттенков в их поделках, крупные красочные пятна. Работу на основе этих мотивов (изучив вышивку, дети рисовали букеты красками) мы совместили с объяснением системы спектральных тонов. Было продемонстрировано изображение радуги и рассказано об этом явлении природы. Некоторые из детей припомнили, что видели радугу. Сначала рассмотрели ее на картинке, а затем попытались нарисовать: последовательно брали краски и прибавляли полосы к дуге. Внизу нарисовали лужок, деревья, речку.

Для того чтобы закрепить представление о последовательности тонов, мы предложили ребятам вырезать и наклеить в нужном порядке лепестки цветика - семицветика, предварительно прочитав им одноименную сказку. Некоторые допустили ошибки, но тут же исправили их. Нам хотелось, чтобы наши воспитанники не только знали последовательность цветов в радуге, но и различали их, чувствовали характер каждого цвета, его образную выразительность. Так, видя костер во дворе, мы обращали внимание детей на теплые тона огня, наблюдая весенние лужи, подчеркивали холодные тона.

Строя свою работу, мы руководствовались программой, принятой в массовых детских садах, однако, учитывая особенности восприятия и представления детей с нарушениями зрения, практиковали строго индивидуальный подход, принимая во внимание характер и степень нарушения зрения, перспективы его коррекции.

Большого внимания от нас требовала организационная сторона занятий изобразительной деятельностью — более сложная, чем в массовых детских садах. Каждый раз приходилось тщательно взвешивать, какую натуру дать и как ее лучше поставить; иногда давали общую, чаще — на каждый стол. Рассаживали детей, сообразуясь с их зрением: за первые столы — страдающих амблиопией и расходящимся косоглазием, за последние — детей с более высокой остротой зрения и сходящимся косоглазием.

Занятия по изобразительной деятельности очень помогли нашим детям. В комплексе с другими коррекционно - восстановительными мероприятиями были достигнуты определенные успехи: у 90% детей острота зрения увеличилась до нормальной, у многих отмечено исправление косоглазия.

Л. Ю. ФЕОКТИСТОВА,

КОРРЕКЦИОННО-

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА

НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В

ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ

ЗРЕНИЯ

Цель музыкальных занятий в дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения — не только воспитание любви к музыке, формирование слуха и голоса, умения правильно передавать мелодию, ритмично двигаться. Эти занятия преследуют и дополнительные задачи, связанные со спецификой нашего контингента, — преодолеть вторичные отклонения в двигательной деятельности, в частности в координации, точности и скорости движения, посредством специальных упражнений развить и усовершенствовать приемы ориентировки в пространстве.

Содержание занятий зависит от характера нарушения зрения и обусловленных им особенностей в развитии детей.

Как правило, ребята, страдающие косоглазием и амблиопией, плохо ориентируются в пространстве. У многих двигательные реакции замедленные, такие дети апатичны, вялы, заторможены. Другие, напротив, перевозбуждены, двигательны беспокойны. Под влиянием систематического педагогического воздействия эти недостатки в течение некоторого времени изживаются.

Неузнаваемо меняется и психика ребенка. Обычно замкнутые, скованные, привыкшие быть в стороне от детского коллектива, наши воспитанники, по мере упражнений с ними, становятся активными участниками всех игр, плясок и даже исполняют ведущие роли.

Музыкальные занятия в специализированном детском саду должны проводиться на высоком эмоциональном уровне. Если они будут разнообразны по форме и содержанию, то не утомят детей, а сообщат им чувство радостного подъема, окажут позитивное влияние на их нервную систему.

Будучи частью системы коррекционно-педагогических воздействий, эти занятия должны вестись с учетом особенностей зрительного восприятия детей и тех изменений, которые оно претерпевает в ходе восстановления зрения. Так, музыкальные подвижные игры, связанные со зрительным и звуковым восприятием предметов, могут включать упражнения, развивающие приемы дистантного восприятия предметов, фиксации взгляда, способствующие формированию бинокулярного зрения.

Мы широко использовали программные музыкально-ритмические упражнения, приспособив их к нашим задачам, и разработали новые. Приведем некоторые из них.

Для средней группы

1. «Смело идти и прятаться». Дети стоят гурьбой у короткой стены зала, перед ними — воспитатель. При 1—8-м тактах дети энергично идут вперед, наступая на воспитателя, который сначала отступает, а потом поворачивается спиной к детям. При 9—16-м тактах, воспользовавшись тем, что воспитатель их не видит, дети тихонько на носочках расходятся в разные стороны к стоящим у длинных стен стульчикам и прячутся за ними. Воспитатель заранее обращает внимание ребят на то, что прятаться каждому из них надо за тот стульчик, который стоит ближе.

При повторении упражнения на втором и третьем занятиях мы предлагаем детям спрятаться за самый дальний стульчик. Впоследствии задания чередуются.

Одновременно с развитием движений данное упражнение развивает глубинное зрение.

2. «Мячики прыгают, мячики покатались». Дети учатся прыжкам на месте и бегу мелким шагом. Цель та же — развитие глубинного зрения.

Для старшей группы

Используются упражнения, способствующие тренировке глазной мышцы (особенно в послеоперационный период).

1. «Передача платочка». Дети стоят по кругу, в руке у одного — яркий платочек. При сильной доле такта он плавно передает платочек соседу справа, тот — следующему и т. д. Ребенок, получивший платочек к моменту окончания музыки, выходит в круг и пляшет с ним.

На втором и третьем занятиях задание усложняется: дети получают два платочка контрастных тонов; внимание ребят обращается на необходимость все время следить за движением платочков по кругу, чтобы не пропустить свой платочек.

2. Упражнения с лентой. Дети стоят по кругу, в опущенных руках все держат по ленте. При 1—2-м тактах правая рука с лентой медленно поднимается вперед, взгляд следит за лентой. При 3—4-м тактах правая рука опускается, то же движение повторяется левой рукой. При 5—6-м тактах дети поворачиваются лицом внутрь круга и идут к центру, постепенно поднимая руки и голову; отходят назад, опуская руки. Взгляд все время следит за лентой.

Для подготовительной группы

1. Движение рук с лентами поочередно вправо и влево вверх. Это упражнение способствует тренировке глазной мышцы.

2. Упражнения с мячами. Подбрасывается мяч низко и высоко, перебрасывается детьми друг другу и воспитателю. В этих упражнениях также сочетаются музыкальные и коррекционные задачи (тренировка глубинного зрения).

3. Игра «Зоркие глаза». Дети разбиваются на пары, в каждой — мальчик с девочкой. У каждой пары — шелковая лента длиной 1 м. Ленты разного цвета. Каждый ребенок должен запомнить цвет своей ленты. Участники игры располагаются у противоположных стен, каждый напротив своего партнера. Ленты в руках у девочек. При первом такте музыки девочки бегут врассыпную, держа ленту за один конец и подняв ее над головой. Во время движения они бросают ленту. Каждый мальчик все время следит за своей лентой, должен заметить, где она упала, и поднять ее. Игра продолжается, но роли меняются. Цель — тренировка глубинного зрения.

4. Упражнение «Змейка с воротцами». Ходьба вдоль положенного на пол в виде змейки длинного шнура и прохождение в воротца. Цель — локализация и тренировка бинокулярного зрения.

5. Игра «Карусель». Дети стоят по кругу. В руке у каждого — палочка, обвязанная посередине красной ленточкой. Сначала дети идут шагом по кругу, высоко поднимая колени, держа палочку в вытянутых руках за середину. Пройдя круг, кладут палочки на пол. Затем бегут по кругу. С окончанием музыки каждый должен найти себе свободную палочку и поднять ее вверх, взявшись сразу за середину, помеченную красной лентой. Кто останется без палочки — проиграл. Цель — локализация бинокулярного зрения.

6. Упражнение «Рисуем на песке». Дети свободно размещаются, садятся на пол со скрещенными ногами, руки свободно опущены. Проводят над полом концами пальцев правой руки длинную прямую линию, плавно отводя руку вправо; затем — закругленную линию, стараясь провести ее как можно дальше назад, корпус и голову поворачивая вправо, прослеживая взглядом за движением руки. То же проделать левой рукой. Под вторую часть музыки рисуют перед собой любые мелкие узоры, также прослеживая взглядом за движениями рук. Упражнение содействует тренировке глазной мышцы.

7. Упражнение «Рисуем палочкой с лентой». Перед каждым ребенком лежит обруч, в руке — палочка с лентой. Под первую часть музыки дети мелкими движениями кисти рисуют палочкой вокруг обруча с внешней стороны. Под вторую часть — с внутренней.

Для развития ориентировки целесообразно использовать такие упражнения, как попеременное построение в колонну, в круг, в несколько кругов, в несколько колонн, соблюдая одинаковое расстояние друг от друга. Почти все задания на ориентировку дети — при регулярной тренировке по 2—4 минуты на каждом занятии — осваивают очень хорошо. К тому же эти упражнения, открывая собой занятия, заставляют детей сосредоточиться, настраивают их на деловой лад. Подобные упражнения необходимо проводить также и с младшими дошкольниками; результаты становятся ощутимы уже после первых нескольких тренировок.

Для развития координации полезны и такие упражнения, как ходьба в колонне и на месте с одновременным движением рук, поочередное поднятие рук с флажками, постановка правой ноги на носок или пятку с одновременным взмахом вверх левой рукой.

Для того чтобы описанные выше упражнения дали положительный эффект, необходимо использовать их в сочетании с другими программными заданиями. Занятия целесообразно строить, постепенно усложняя требования. Продемонстрируем этот методический прием на примере заданий для подготовительной группы.

Занятие I

Музыкальные ритмические упражнения: построение из полукруга в круг, затем — врассыпную (1 минута).

Упражнение с мячами: передача по кругу на сильную долю такта.

Прослушивание: «Детская полька» М. И. Глинки; предложить детям определить характер мелодии.

Пение: «Длинная лесенка» — определить движение мелодии. «Лиса по лесу ходила» — русские прибаутки; петь медленно, правильно передавая мелодию. Начать разучивать песню «Журавли».

Игра: разучивание игры «Карусель» — учить детей под первую часть музыки ходить по кругу высоким шагом, оттягивая носок, под вторую — легко бегать, с окончанием музыки резко остановиться.

Занятие II

Музыкально - ритмические упражнения:

- построение из полукруга — в рассыпную, затем — в круг, не держась за руки, соблюдая расстояние (2 минуты).

Упражнения с мячами: подбросить мяч вверх и поймать, ударив об пол. Двигаться в соответствии с музыкой; сначала отмечать сильную долю такта хлопком, а затем — ударом мяча об пол или подбрасыванием.

Прослушивание: «Детская полька» Глинки (повторно)— предложить детям узнать и назвать пьесу.

Пение: «Длинная лесенка», «Темный уголок» — предложить детям вслушаться и определить, сколько раз на одной ступеньке «стоит» мелодия. «Лиса по лесу ходила» — петь, правильно передавая мелодию, стараясь в конце первой фразы достать верхнюю ноту. Продолжать разучивать песню «Журавли» (петь отдельно мальчикам и девочкам).

Игра: разучивание игры «Карусель» — ввести в центр водящего с бубном; двигаться ритмично, в соответствии с ударами бубна.

Занятие III

Музыкально - ритмические упражнения: построение из полукруга в круг, затем — в два concentрических круга и в рассыпную (2 минуты).

Упражнения с мячами: акцентируя сильную долю такта, перекидывать мяч броском об пол от воспитателя к ребенку и обратно.

Прослушивание: «Детская полька» Глинки (повторно) — предложить детям определить количество частей в произведении.

Пение: «Длинная лесенка» — петь, усиливая и ослабляя звучание. «Лиса по лесу ходила» — петь несколько живее, доставать верхнюю ноту. «Журавли» — петь каждый куплет по группам.

Игра: «Карусель» — дать всем детям палочки с помеченной серединкой. Предложить им найти серединку сначала глазами, а потом взять за нее рукой сразу. Провести игру с палочками.

Занятие IV

Музыкально-ритмические упражнения: построение из полукруга в круг, парами — по кругу, в несколько кружков (по две пары), в звездочки (3 минуты).

Упражнение с мячом: на сильную долю такта подбрасывать мяч низко и высоко.

Прослушивание: «Детская полька» — предложить детям определить, с какой части воспитатель начал играть. Отмечать первую часть мягкими хлопками, вторую часть — молчанием.

Пение: «Лиса по лесу ходила» — петь легким звуком, в темпе, с постепенным усилением. «Журавли» — работать над выразительностью пения, мягко петь окончания фраз.

Игра: «Карусель» — провести всю игру без помощи воспитателя, в конце — быстро находить свободную палочку и поднимать ее за середину.

Л. И. Солнцева

**ВОСПИТАНИЕ СЛЕПОГО
ДОШКОЛЬНИКА В ИГРЕ**

В дошкольном возрасте игра является основной деятельностью ребенка, в которой он реализует свое желание участвовать в жизни окружающих людей. Игра отражает условия жизни ребенка. Содержание игры зависит от богатства индивидуального опыта ребенка, а форма характеризует степень его общего развития.

Слепые дети, как и зрячие, стремятся к игровой деятельности, но вследствие особенностей их развития, менее подвижного образа жизни, недостаточного личного опыта их игры значительно беднее игр зрячих.

Бедность игровой деятельности слепого ребенка отмечали многие отечественные и зарубежные тифлопедагоги.

А. И. Скребицкий считал, что развитие слепого ребенка замедляется в связи с отсутствием в его жизни игр: «Весь мир идей, проникающий в сознание ребенка путем так называемых игр, становится для него потерян», — говорил он. И далее: «Не видя ни игр, ни играющих, слепой ребенок лишен той радости, которую доставляют они зрячему сверстнику».

Однако уже в его работах появляются высказывания, которые говорят о том, что он глубоко верил в возможность полноценного развития слепого ребенка путем строго продуманной и систематической работы воспитателя по вовлечению ребенка в активную самостоятельную деятельность начиная с младшего возраста. Для того чтобы стать средством формирования личности слепого ребенка, игра должна быть ведущей деятельностью

и развиваться в соответствии с возрастными особенностями ребенка.

У зрячих детей игра чаще всего формируется без вмешательства педагогов, на основе подражания.

Слепые дети не могут самостоятельно научиться играть без специальной работы воспитателя и учителя. Причины этого — в отсутствии зрительного подражания, в малой подвижности и меньшей активности слепых детей, в боязни новых, незнакомых предметов, в плохом знании окружающей жизни, в незнании способов игры и в недостаточном контакте со сверстниками.

Эти причины являются общими для многих явлений, возникающих у ребенка как следствие слепоты. Это постоянно отмечают авторы, изучающие особенности развития слепого ребенка (М. И. Земцова, Ю. А. Кулагин, Н. С. Костючек).

В воспитании слепого ребенка необходимо основываться на том, что у него сохранным, что может послужить опорой в процессе развития недостающего звена.

В развитии игровой деятельности слепого ребенка нам необходимо основываться на звуковом и двигательном подражании, на природной любознательности ребенка, в основе которой лежит ориентировка, на чувстве радости от деятельности, которое так же велико у слепого, как и у любого зрячего, на естественном стремлении ребенка к движению и деятельности, заглушаемом порой страхом перед неизвестными предметами и апатией.

Формируя и организуя игровую деятельность слепого ребенка дошкольного возраста, мы можем влиять на развитие его личности, способствовать компенсации недостатков развития, связанных со слепотой.

Необходимо добиться, чтобы ребенок включился в игровую ситуацию, заинтересовался игрой, принял игру, предложенную воспитателем, принял условные обозначения необходимых атрибутов игры в виде игрушек или каких-либо предметов, их заменяющих.

Игрушка является важным средством развития активности слепого дошкольника. Но для того чтобы она стала этим средством, необходимо, чтобы она удовлетворяла многим требованиям, которые связаны с использованием игрушки слепыми детьми.

Игрушка для слепого является не только средством активизации его деятельности и условием развития игры, но и средством познания окружающего. При помощи игрушки его можно познакомить со многими предметами окружающего мира. Поэтому форма игрушки должна отражать реальную форму предмета, выделять его типичные признаки.

Игрушка должна быть выдержана в соответствующих действительности пропорциях, в противном случае у слепого ребенка, не имеющего возможности зрительно сравнить игрушку с натуральным объектом, может создаться ложное представление об объекте.

Не следует давать слепому ребенку игрушек, в которых имеется большое количество деталей, — это затрудняет осязательное восприятие игрушки и выделение ее характерных признаков.

Игрушка не должна быть слишком большой, так как это затрудняет восприятие и не позволяет слепому малышу четко представить ее форму.

Для слепых детей желательно выбирать игрушки, поверхность которых была бы близка к поверхности натуральных объектов. Лучше, например, купить белочку из меха или из ткани, близкой по своим осязательным качествам к меху, чем белочку с гладкой поверхностью. Очень важно, чтобы поверхность была приятна для осязания.

Обучая слепых детей <игре с игрушкой, необходимо сначала познакомить их с самой игрушкой, показать ее, рассказать о ней, о том, что она изображает, затем познакомить со всеми ее составными частями, а если есть возможность, то и с реальным предметом, изображенным в игрушке.

Важно обыграть эту игрушку, включить ее в какую-то ситуацию, показать, какие действия можно с ней выполнять. Любая самая замечательная игрушка не вызовет у слепого ребенка радости, если она не будет обыграна, если не включится в какую-либо содержательную игру, понятную и известную ребенку. Слепой ребенок, предоставленный, самому себе, не играет с игрушкой, а лишь двигает рукой вместе с ней, пытается взять ее в рот, понюхать, погрызть или пососать.

Перед тем как показать игрушку воспитанникам, мы помогаем им вспомнить и воспроизвести реальный образ предмета, изображенного в игрушке, вместе с ними вспоминаем, какие звуки издает предмет, как двигается, как с ним работают взрослые. После этого показываем игрушку, обращая внимание на ее составные части, соотносим

ее величину с реальной величиной изображенного в ней предмета.

Очень важно, чтобы ребенок самым тщательным образом обследовал игрушку и узнал все ее составные части самостоятельно. Однако период ознакомления не должен очень затягиваться, иначе дети могут потерять интерес к игрушке. Так как обследование игрушки слепыми детьми происходит очень медленно, нужно, чтобы в период ознакомления каждый ребенок имел игрушку, а значит, в группе должно быть столько одинаковых игрушек, сколько в ней детей.

Руками ребенка воспитатель показывает ему, как надо обследовать игрушку, чтобы получился целостный образ. Необходимо приучать детей к последовательному, планомерному движению руками по игрушке.

Очень важно обратить внимание на поверхность игрушки, на звуки, издаваемые ею, чтобы дети впоследствии по одному прикосновению к игрушке и по звуку могли ее узнать.

Озвученную игрушку следует использовать очень широко. Игра с такой игрушкой связана для слепого ребенка с дополнительным признаком, облегчающим ее использование. Озвученные куклы, собаки, коровы, лошади, петухи, цыплята особенно нравятся детям.

Включение слепого ребенка в игровую деятельность способствует возникновению и развитию его активного отношения к окружающему, является первым шагом к включению его в коллективную деятельность. Оно является наиболее трудным моментом в развитии игры слепого ребенка, так как часто слепые дети соглашаются начать игру, предложенную воспитателем, из уважения к старшим, но, не владея даже простейшими способами игры или владея в недостаточной мере предметными действиями, они не в состоянии провести игру, удовлетворяющую их. Она не доставляет им удовольствия, а значит, не возникают необходимые положительные эмоции от игровой деятельности.

Развитие игры и создание ее положительной эмоциональной окрашенности тесно связаны с обогащением индивидуального опыта ребенка, содействующего расширению содержания игровой деятельности и овладению правильными приемами действия с предметами. Так, включение в творческую игру Оли Г. (у девочки полная слепота) произошло под влиянием живой и понятной ей по содержанию творческой игры товарищей. До этого Оля не желала принимать участия в творческих играх товарищей. Ее основным занятием была игра в куклы, заключающаяся в завертывании маленькой куклы в лоскутики.

Творческая игра в «интернат» с богатым развернутым содержанием, в которую играли товарищи, не могла не вызвать интереса у Оли. Она сначала внимательно прислушивалась к игре детей, оставив свою куклу. Пыталась посоветовать Игорю, что нужно взять для варки супа, слушала, как Володя жужжал машиной, «привозя в интернат продукты», как Катя мыла посуду, а Люда энергично вертела ручку «мясорубки», готовя для детей «котлеты».

Ей уже самой захотелось включиться в общую игру, но она не знала, как это сделать. Первой попыткой были советы Игорю, но мальчик так был занят своим делом, что не слышал нежного и слабого голоса Оли; тогда Оля нашла выход из положения, она нашла для себя роль в этой игре, и радость засветилась на ее лице. «Я буду одевать свою куклу к обеду», — сказала она.

Девочка включилась в коллективную игру пока еще в словесном плане: все ее действия оставались теми же — Оля продолжала наряжать куклу. Но ее игровая деятельность приобрела другой характер — целенаправленный, коллективный. Оля включила старые, привычные действия в новую ситуацию, и игра девочки получила новое качество.

Воспитатель помог Оле развить содержание ее игры, направил ее действия: «Ты должна одеть куклу аккуратно и красиво, ведь она будет сидеть в столовой вместе с другими детьми, на нее все будут смотреть, и радоваться, «Какая кукла красивая, нарядная, аккуратная». Оля сразу же откликнулась на это предложение и стала перебирать лоскутики в своей коробке. «Надо найти бархатный,

красивый, пушистый», — говорит девочка.

Интересная и доступная по содержанию творческая игра позволила включить в нее наиболее пассивных детей, таких, как Володя Б. и Кирилл С, а помощь и одобрение воспитателя укрепляли их желание играть вместе со всеми.

В следующий раз, когда была снова организована игра в «интернат», Оля сразу включилась в игру с большой охотой. Она оставила свою куклу и занялась новым для нее делом: «Я хочу, как Люда, делать котлеты». Однако запас представлений о том, как это делается, у Оли был очень ограниченным. Она прикрепила мясорубку и стала крутить ручку. Развернутой игры со сменой последовательных действий у нее не получилось. Потребовалась помощь воспитателя, который подсказал ей, когда нужно перейти от провертывания мяса к приготовлению котлет и поджариванию их. Своевременный подсказ оживил деятельность девочки, которой уже начинало надоедать однообразное кручение ручки мясорубки. Здесь важно было поддержать интерес к новой деятельности, к коллективной игре, в которой Оля овладевала новыми действиями. Воспитательница сказала, что Оля приготовила много фаршу и из него можно сделать котлеты для всех детей, надо скорее готовить, а то дети вернутся с прогулки голодные, а котлет не будет. Оля с радостью бросила ручку мясорубки и начала «как будто» лепить котлеты и класть их на сковородку.

Таким образом, подсказ цели игровых действий и их последовательности помог девочке поддержать игру, показал ей возможные пути направления игровых действий. А главное в том, что пассивная девочка включилась в коллективную игру, появилось и реализовалось ее желание играть сообща. Желание играть вместе с другими детьми очень часто возникает у слепых детей (так же, как у зрячих), однако реализация этого желания затруднена в связи с отсутствием дистантного контроля за действиями товарищей. Поэтому коллективная игра часто заменяется игрой рядом с подругой. Включение, сначала хотя бы в словесном плане, в общую игру означает для слепого огромный шаг вперед по пути активного участия в жизни группы. Коллективные формы игры слепого связаны с развитием общения, облегчающегося наличием развитой речи. Организация коллективных игр основывается на особой роли воспитателя, который, особенно в первоначальный период, не может быть лишь наблюдателем игры

слепых детей, иначе игра превратится в простые манипулятивные движения. Необходимо установить контакт с играющими, участвовать в игре, руководя и направляя ее, обеспечивая развитие игры наглядно-действенным показом, советом, поощрением, учитывая индивидуальные особенности детей.

Особенностью игр слепых детей дошкольного и младшего школьного возраста является задержка на одной из первоначальных стадий развития игры, в большинстве случаев — на манипулятивных действиях, не связанных с игровой деятельностью, а в строгом смысле слова. Манипулятивный и стереотипный характер игры слепых детей часто связан с особенностями их развития, со стереотипностью всей деятельности ребенка, со стереотипией навязчивых привычных движений, возникающих в результате ограничения свободных движений ребенка с раннего возраста. И остановка на этой стадии развития игры говорит лишь о том, что ребенок во время свободных игр включает игру в русло привычной деятельности.

Новые действия с игрушкой включаются у ребенка в ту деятельность, которая с раннего детства доставляет ему удовольствие и является для него привычной. Для того чтобы предупредить это подчинение новых действий старым, необходимо создать такую ситуацию, при которой элементы стереотипных действий включаются в сюжетную игру, одиночные предметные действия с игрушкой составляют цепь последовательных действий, объединенных общей целью. Самым важным и трудным моментом в борьбе со стереотипными навязчивыми движениями слепого является прерывание их.

Сюжетная игра в самой примитивной форме предполагает хотя бы два последовательных действия, каждое из которых имеет определенную цель и совершается для другого. Особенностью этих действий является то, что они связаны с прерыванием одного действия и переходом к другому, т. е. они четко указывают необходимость конца каждого действия.

Для того чтобы включить Галю П. в игру, воспитатель предлагает ей различные игрушки. Девочка обследует посуду, машины, куклы. Но, осмотрев и узнав игрушки, она ставит их на стол воспитателя и складывает руки. Мы даем девочке игрушечный кухонный стол.

Он ей очень нравится. Она сразу же берет его, обследует руками и подносит к глазу (у девочки остаточное зрение на правый глаз $vis = 0,001$, и восприятие окружающего происходит при использовании зрения и осязания). Поскольку зрительное восприятие требует от нее огромного напряжения, все ее движения замирают при рассматривании предмета и

восстанавливаются вновь только по окончании зрительного акта. После рассматривания начинается быстрое движение столом перед видящим глазом со стереотипным покачиванием всего корпуса. Девочка получает огромное удовольствие от таких движений. Эти движения по существу не являются ни игровыми, ни предметными и связаны с удовольствием от мелькания, светового ощущения. Но вот девочка ставит стол, поглаживает его поверхность, устанавливает на своей руке и вообще старается не выпускать стола из своих рук или по крайней мере из определенного поля зрения. В этот момент девочке даются еще игрушки: стул, шкаф, кровать, кукла — с предложением построить комнату, в которой будет жить кукла. Девочка согласилась и начала строить комнату. Однако, как только она вновь дотронулась до стола, вся ситуация исчезла, и девочка опять начала ритмические движения столом около лица, потом остановилась и снова стала поглаживать поверхность стола, вертеть его в руке. Воспитатель предлагает девочке, используя ее интерес и активность по отношению к игрушечному столу, новую ситуацию — накрыть для куклы стол к обеду. Галя ставит стол, и теперь он становится центром ее деятельности. Девочка стирает с поверхности стола «крошки», разглаживает на столе «скатерть», ставит посуду. По существу она производит те же действия поглаживания. Однако ее действия носят уже игровой характер, становятся целенаправленными; они включены в сюжетную игру и перестали быть стереотипными. После того как Галя стерла «крошки» со стола, она перешла к следующему действию — расстелила на столе «скатерть», т. е. поглаживание прервалось, когда это потребовалось игрой, когда была выполнена задача действия. Этот пример показывает, какую огромную роль может сыграть сюжетная игра в прерывании стереотипных навязчивых движений, имеющих у многих слепых детей. Он показывает также, что игрушки вызывают у практически слепого ребенка двигательную активность, используя которую можно постепенно включить его в игру. При этом следует отметить, что не всякая игрушка, а именно та, которая ему больше всего нравится, вызывает у ребенка двигательную активность.

Творческие игры слепых детей являются средством воспитания волевых качеств, таких, как подчинение правилам игры, умение сдерживать себя.

В игре в «поезд» мы могли наблюдать, как совершенно слепая девочка Оля Г. впервые начала подчинять свое поведение правилам игры. Оля была пассажиром. Сначала она не могла справиться со своей несложной ролью. Например, начала садиться в «вагон» после того, как «поезд» уже отправился. Точное выполнение всех правил игры остальными детьми и предостерегающие крики «кондуктора» Вити Т. заставили ее остановиться. Витя Т. сказал назидательно: «Нельзя садиться на ходу поезда, мы его сейчас остановим». «Поезд» остановился, и Оля с помощью выбежавшей из «вагона» Люды благополучно села. Пример детей, точно соблюдающих все правила игры, оказался для Оли более действенным, чем предшествующее игре объяснение воспитателя. На остановках Оля спрашивала: «А «поезд» еще не отошел? Мне можно сесть?»

Роль пассажира в первой игре у Оли была проста — взять билет, сесть в вагон и ехать. Однако она уже требовала оценки ситуации, соблюдения правил. Оля впервые участвовала в такой игре и с гордостью рассказывала сменному воспитателю, что ездила в Ташкент в гости к Игорю, была пассажиром, выходила на остановках гулять. Девочка охотно включается и в повторные игры, но не может развить и усложнить их содержание. Это связано с недостаточным, бедным чувственным опытом девочки, с ограниченностью представлений о том, что ею изображается. Поэтому основная задача воспитателя при организации игры слепого ребенка заключается в обогащении его чувственного опыта, в создании живых образов людей, чьи роли берет на себя ребенок.

При проведении предварительной подготовки к творческой игре слепого следует быть особенно внимательным ко всем деталям, ко всем возможным трудностям понимания ситуации.

Для подготовки творческой игры в «поезд» дети отправились на близлежащую железнодорожную станцию. «Посмотрели», как пассажиры покупают билеты, как спешат на останавливающийся поезд. Они слушали стук колес по рельсам, слушали, как изменяются звуки, когда поезд замедляет ход, как шипят пневматически открывающиеся двери. Дети прослушали рассказ воспитателя о том, как машинист ведет поезд, как объявляет остановки, как входит контролер и проверяет билеты.

При проведении игры в «поезд» они сразу же начали использовать знания, полученные на экскурсии. Володя М. взял на себя роль кассира и контролера, Тима Л. — машиниста, Витя Т. — проводника. Остальные дети были пассажирами. Роли пассажиров оказались в этой игре наиболее живыми и богатыми по содержанию. Они брали билеты для себя и своих кукол, спешили занять места, волновались друг за друга, торопились, боясь опоздать. В вагонах дети пили чай, который им

разносил Витя-проводник, ходили в вагон-ресторан кормить маленьких детей кашей. Жизнь пассажира в вагоне была представлена очень живо. Дети включали в игру свой собственный опыт. Так, Игорь говорил: «Я ехал с мамой из Ташкента и ходил в вагон-ресторан суп и кашу кушать». Оля и Витя тоже много ездили в поездах.

В такой ситуации роль машиниста оказалась менее привлекательной. Сначала Тима очень гордился тем, что он машинист: он может гудеть-, шипеть, делать остановки. Тима вертел «руль» и т. д., но эта деятельность оказалась для него быстро истощенной и требовала дальнейшего развития, для того чтобы интерес к ней сохранился.

Тима придумал: «Приехали! Пассажиры, выходите, машинист будет чинить паровоз и надувать шины».

Игра детей развивалась, включались новые действия. Но последнее высказывание Тимы показало недостатки в проработке темы, у ребенка было создано неполное и неправильное представление о паровозе, и пробелы в представлениях заполнялись за счет аналогии с другими более знакомыми видами транспорта.

Участвуя в детской игре, воспитатель помогает овладеть приемами действий изображаемого лица, так как слепые дети не могут научиться этому самостоятельно из-за отсутствия у них зрительного подражания. Организация и умелое направление игры, постоянное обогащение ее новым содержанием изменяют характер игры. Так, постепенно игра в «паровоз» из игры, первоначально направленной на подражание движению и звукам, превращается в ролевую игру, в которой дети берут на себя роли машиниста, контролера, кассира, пассажиров и т. д., что говорит о развитии и увеличении их представлений.

Повторное проведение уже ранее имевших место игр всегда доставляет удовольствие слепым детям. Воспитатель использует повторные игры для закрепления знаний, полученных детьми на экскурсиях, для уточнения и обогащения представлений детей. Дети или самостоятельно, или при указании воспитателя всегда вводят новые элементы в повторную игру.

Повторное проведение игры в «интернат» включало новые звенья — кормление куклы, мытье посуды, умывание, укладывание их спать. Введение новых действий изменило характер протекания игры. Действия, которые были развернутыми в прошлой игре, стали схематичными, свернутыми, а новые моменты ее оказались для детей наиболее привлекательными и были представлены в игре развернуто: дети задерживались на кормлении кукол, на умывании и укладывании спать.

Бедность конкретных знаний и однозначность их применения, т. е. использование их лишь в одной и той же ситуации, создают косную систему, которая не позволяет слепому ребенку даже в игре использовать предметы не по их прямому назначению.

Так, Витя Т. должен был во время игры накрывать обеденный стол для кукол. Вите не хватало для всех кукол тарелок, ложек и вилок. Воспитатель предложил заменить тарелки коробочками, а ложки и вилки — плоскими счетными палочками. Витя не согласился на это предложение: «Нельзя, это материал для счета». Игра в «повара» также становится невозможной, если не дать ему настоящих продуктов. Кормление кукол у него идет только при наличии настоящих блюд. Кормить куклу из пустой тарелки, в которой «как будто налит суп», Витя не соглашается.

Игра используется воспитателями для закрепления у слепых детей навыков самообслуживания. Связь игры с трудом — одна из особенностей деятельности детей дошкольного возраста. Используя игру слепого дошкольника, мы формируем у него трудовые навыки самообслуживания, что является одной из сложных проблем раннего воспитания слепого.

Особенностью игр, направленных на закрепление трудовых навыков, является внимание к процессуальным моментам. Однако это не значит, что процессуальные моменты заслоняют основную ее цель.

Для проведения таких игр Р. Л. Зимица и Э. Л. Лакшина (воспитатели дошкольной группы при Московской школе слепых) приготовили различные костюмы, позволяющие организовать игры, включающие необходимость одевания и раздевания кукол. Были проведены игры: «Купание детей», «Мы идем на прогулку», «Поликлиника».

Во время игры в «поликлинику» Тима Л. был врачом. Он стремился как можно быстрее приступить к своей деятельности и поэтому говорил: «Не нужно раздевать «укол, я приподниму платье, прослушаю и сделаю укол». Оля и Володя Б. сразу же соглашались на такое предложение, так как процессы одевания — раздевания представляли для них большую трудность, к тому же цель была — вылечить куклу; поэтому эти процессы были представлены схематически и абстрактно, лишь в словесном плане. Воспитателю пришлось рассказать, как неудобно врачу исследовать больного, когда он не раздел: «Врач может ошибиться в диагнозе, даст другое лекарство, и

больному будет хуже, он может даже умереть». Теперь Тима уже настаивал на том, чтобы все «дети» были раздеты. Слепые дети упражнялись в застегивании и расстегивании пуговиц.

Катя Т. легко справилась с этими заданиями и вводила в игру новые элементы, создающие картину детской поликлиники: кукла-дочка не хотела раздеваться, плакала и капризничала, а Катя уговаривала ее, убеждала в необходимости идти к врачу и одновременно раздевала.

Это очень помогало созданию положительного отношения к игре всех детей. Такого рода игры способствовали закреплению навыков раздевания и одевания; играя, слепой ребенок упражнялся в мелких движениях. Слепые дети дошкольного возраста еще часто не разделяют труд и игру. Поэтому организация игры, в которой содержатся моменты трудовой деятельности, способствует тому, что у ребенка уже в процессе игры путем подражания взрослым вырабатываются элементы трудовых действий.

В Московской школе слепых (дошкольная группа) первые навыки стирки дети приобретали в игре: воспитательница организовала игру в «прачечную». Для **игры** приготавливалось все как в действительности: и маленькие корыта, и мыло. Дети снимали с кукол белье, стирали, полоскали, выжимали, развешивали и прикрепляли к веревке маленькими прищепками. (В игре использовались предметы из набора «Маленькая прачка».)

Воспитательница показывала каждому последовательность стирки, замачивание, намыливание, стирку (особенно обращалось внимание на движения рук в корыте и стирку на кулачках), и дети с удовольствием принимались за стирку.

Люда Т. все делала очень энергично, старалась всем помочь, так как сама быстро овладела навыками. Кирилл только мочил, тер и сжимал платье, так и не научившись основным процессам стирки.

Сначала дети воспринимали стирку как игру. В игру были включены куклы, которые не могли идти в гости в грязных, платьях. Их раздели, искупали, положили в кровати, а дети принялись за стирку. Процесс стирки в настоящей теплой воде, с мылом настолько увлек детей, что они уже забыли про кукол. Дети стали спрашивать: «А что еще нужно постирать?» И вот здесь воспитательница предложила: «Давайте постираем свои ленточки, носовые платки и воротнички». Дети с радостью согласились.

У некоторых детей, несмотря на привлекательность самого процесса стирки, доминировала игровая ситуация. Они стремились свернуть, сократить процессуальные моменты игры, даже перенести их в чисто словесный план, лишь проговаривая те действия, которые необходимо проделать.

Оля Г. немного помочила в воде платье куклы и решила, что теперь можно переходить к следующей вещи и дальше к игре с куклой. Здесь сказались трудности, связанные с тем, что у Оли слабые, физически не развитые ручки, плохо координированные движения. Ей трудно овладеть навыками стирки. Свертывание процесса стирки в данной ситуации было обусловлено несколькими причинами — отсутствием каких-либо трудовых навыков, трудностью овладения ими и доминированием игровой ситуации, требующей не задерживаться на самом процессе, а переходить к другому виду действий, с тем чтобы завершить игру.

Целью этой игры, организованной воспитателем, было привлечь внимание детей к самому процессу выполнения труда, показать им все приемы труда, сделать их привлекательными.

Анализируя работу детей, воспитательница обратила их внимание на ее качество, сказала, что мы начали стирать белье для кукол, чтобы сделать его чистым, белым, поэтому нужно старательно мылить, тереть и полоскать, только тогда белье будет чистое, белоснежное. Так, уже в Игре детям показывались цель и смысл трудового действия и требовался необходимый результат.

Таким образом, уже в первой игре-труде мы видим возможность заинтересовать слепых детей трудовым процессом и поставить вопрос о важности и главной цели труда — о его результате, о качестве самого процесса труда. В дальнейшем сам процесс стирки отрывался от игры, и еженедельно в пятницу проводилась уборка помещения и стирка белья.

Обучая слепых детей играть, организуя их игры, воспитатель активизирует деятельность дошкольников, что является залогом успешной воспитательной работы по преодолению недостатков в развитии, связанных со слепотой.

Л. И. Солнцева

**Значение дошкольного воспитания
в коррекции недостатков
психического
развития детей с нарушением зрения**

Теоретические и экспериментальные исследования в области дошкольной тифлопсихологии и тифлопедагогике за последние пять лет с большой убедительностью показали, что отсутствие ранней и дошкольной специфической медицинской и психолого-педагогической помощи наносят ребенку непоправимый ущерб, не компенсируемый в полной мере в школьные годы и даже в течение всей жизни.

Л. С. Выготский, Т. Л. Власова и ряд других исследователей показали системный характер нарушений психических функций у детей, имеющих физические, сенсорные и интеллектуальные дефекты, различную степень зависимости развития психики детей от этих дефектов, выявили психические образования, наиболее чувствительные к первичным нарушениям всех видов.

Важными идеями советской дефектологии являются также представления о системности формирования компенсаторных процессов у аномальных детей, стадийности их развития; о зависимости структуры компенсации от времени наступления дефекта, тяжести и глубины поражения, а также от наличия дополнительных нарушений, уровня педагогической помощи; существенное значение имеет раскрытие роли сензитивных периодов развития той или иной функции в процессе компенсации дефекта и, наконец, доказательство огромной роли различных форм практической деятельности как условия преодоления влияния дефекта на психическое развитие аномальных детей.

Основываясь на этих положениях, мы рассматриваем развитие детей с недостатками зрения как компенсаторный процесс, проходящий несколько стадий, на каждой из которых образуются психологические системы, обеспечивающие продвижение в развитии ребенка. В структуре каждой стадии выделяются стержневые психические образования. Это, как правило, психические процессы, проходящие на данной стадии сензитивный период и не испытывающие прямого влияния зрительного дефекта.

Первая стадия компенсаторного развития ребенка с недостатками зрения характеризуется функционированием глобальных, генерализованных и слабодифференцированных интермодальных и интрамодальных связей, позволяющих активно реагировать на комплексы раздражителей внешнего мира.

Анализ психического развития ребенка с глубокими нарушениями зрения на первой стадии компенсации показывает, что предметность восприятия, обусловленная установлением системы дифференцированных связей между анализаторами, развивается у детей этой категории с отставанием 5—6 месяцев и связана с началом сензитивного периода в развитии моторики рук, формированием осязательных движений рук (по объекту) и соотношением их с звуковыми и другими свойствами объектов, воспринимаемыми сохранившимися анализаторами. У зрячего ребенка первые межфункциональные связи образуются в 2-3 месяца и определяются уровнем развития зрительного анализатора.

Слепота как первичный дефект уже в первые месяцы вызывает у слепорожденного младенца вторичные отклонения в развитии (ограничение активности и подвижности, более позднее развитие реагирования на отдельные специфические раздражения: звуковые, тактильные и обонятельные свойства предметов).

Вторичные отклонения в раннем возрасте проявляются также в своеобразии движений ребенка, появлении стереотипных движений головы, рук, недоразвитии актов хватания и выпуска предметов. Эти отклонения возникают не у всех детей. В благоприятных для психического развития условиях можно предупредить развитие вторичных отклонений за счет формирования компенсаторных процессов.

Первым и необходимым условием развития этих процессов является организация общения с ребенком в основе активного возбуждения все сохранных анализаторов для создания у него сложной системы нервных связей, образующих полисенсорную основу восприятия и обеспечивающих активность слепого ребенка, развиты его реакций на комплексные раздражители.

Вторым важным условием формирования компенсаторных процессов является сочетание дистантного слухового восприятия с контактным тактильным и осязательным, установление связей между осязаемыми объектами, их звуковой характеристикой, что позволяет слепому ребенку впоследствии выделять звуковую характеристику объектов как их сигнальный признак, т. е. осуществлять переход к выделению раздражений различной модальности из общего комплексного раздражителя. Особенно важно слепому для ориентировки в окружающем выделение звуковой характеристики предметов, дистантно сигнализирующих о предстоящих приятных или неприятных для него воздействиях.

Третье условие компенсации вторичных отклонений, связанных со слепотой,— активизация моторной деятельности. Огромную роль здесь играет установление связей «рука — рот», «Рука — рука» и контроля на основе проприоцептивной чувствительности.

Недостаточное физическое развитие слепого ребенка может привести к появлению «блиндесменов», т. е. бесцельных стереотипных движений. В этой связи особое внимание следует обращать на

целесообразность движений слепого ребенка этого возраста, их предметную направленность.

Коррекционная работа на этой стадии создает предпосылки для формирования дифференцированного восприятия, воздействий разных модальностей, предметности восприятия, развития основных движений.

Структура второй стадии компенсации слепоты характеризуется уже соподчиненностью целого ряда психических функций, выделением главенствующих психических образований, обеспечивающих ребенку продвижение в развитии.

Центральное место в компенсации медленно развивающейся предметности восприятия в двигательной сфере, страдающей из-за неразвитости проприоцептивного контроля за своими движениями, занимают слух и речь, активно развивающиеся в этот период.

Слепой ребенок начинает использовать речь в качестве основного средства общения со взрослыми. Активизация речевого общения приводит к бурному росту словаря, совершенствованию грамматического строя речи и совместной со взрослым предметной деятельности. Обеспечивает образование связи слова с обозначаемым им предметом. Именно опора на активное речевое общение, для которого этот период является сензитивным, и есть обходный путь, обуславливающий продвижение ребенка в психическом развитии и обеспечивающий преодоление трудностей в формировании предметных действий. С другой стороны, предметные совместные действия являются условием лучшего познания мира в процессе действия, оперирования с предметами.

Таким образом, речь, которая развивается у слепого в этот период примерно теми же темпами, как и у зрячих, хотя она по своему содержанию более формальна и недостаточно фундирована конкретными связями с окружающим предметным миром, оказывается средством, позволяющим осуществлять компенсацию зрительной недостаточности.

Развитие моторного компонента предметной деятельности ребенка в этот период идет на основе закладывающихся связей речи и движения и значительного упражнения двигательной сферы путем пассивных движений с последующим превращением их в активные или путем совместных действий.

В течение второй стадии активно развиваются предпосылки предметной деятельности, понимание функционального значения предметов на основе формирующейся речи, но значительно отстает в развитии само умение использовать предметы по назначению, поскольку мануально-двигательные компоненты предметной деятельности — координация рук, развитие тонкой моторики пальцев — происходят на основе медленнее (по сравнению с нормой) развивающегося проприоцептивного контроля и значительно страдают от отсутствия зрительного контроля.

Переходя к собственно дошкольному периоду развития компенсации зрительной недостаточности, необходимо отметить значительно меньшую обусловленность процессами биологического созревания и зависимость от специфического воспитательного влияния и воздействия окружающей социальной среды, т.е. от организации обучения и воспитания дошкольников с нарушениями зрения.

В структуре третьей стадии компенсации слепоты и зрительной недостаточности можно выделить наглядно-практические способы познания окружающей среды как стержневые психические образования, обеспечивающие осуществление предметно-практической деятельности.

Создающиеся на каждом возрастном этапе системы компенсации слепоты обеспечивают, прежде всего доступными для каждого возраста средствами в процессе активной деятельности накопление сенсорного опыта.

Важной составной частью компенсаторного развития ребенка с недостатками зрения является коррекция первичного дефекта, развитие зрительного восприятия. В лаборатории нейрофизиологии (под руководством Л. Л. Новиковой) был получен экспериментальный материал, имеющий особое значение для теории компенсации слепоты и слабовидения. Исследования показали, что депривация зрительной функции в сензитивный период ее развития, который длится от рождения до 6 лет с наибольшей чувствительностью в первый год жизни, катастрофически влияет на развитие зрительных функций. «Утрата предметного зрения в первые годы жизни ребенка приводит, к глубоким нарушениям зрительной системы, значительному падению остроты зрения» [4, с. 39]. В связи с этим «успех восстановительной работы любых видах аномалии в значительной мере определяется сензитивным периодом созревания разных функций, когда ЦНС проявляет наибольшую чувствительность к внешним воздействиям» [4, с. 37].

Таким образом, наиболее результативным периодом коррекционной работы, почти полностью восстанавливающей зрительную функцию при амблиопиях, является дошкольный возраст. Пропустить его — значит уменьшить шансы восстановления в последующее время.

Исследование остаточного зрения слепых, проведенное А. И. Каплан на детях школьного возраста, показало сложность структуры зрительного дефекта, что позволило автору выделить три формы остаточного зрения, существенно различающиеся по успешности восстановительной работы. Эту классификацию, по нашему мнению можно прямо применять и к дошкольникам.

Вышеуказанные исследования, также работы зарубежных авторов поставили проблему развития пораженного зрения медико-педагогическими средствами еще в 50-е гг. Однако, в основном это касалось дошкольного возраста. В защищенной в 1964 г. в США докторской диссертации Натали Баррага уже рассматривались конкретные пути развития остаточного зрения.

Для слепых дошкольников с осточным зрением не существует специально разработанных методик развития зрительного восприятия. Однако, следует отметить, что опыт лечебно-восстановительной работы в специальных детских садах для детей с амблиопией и косоглазием с использованием аппаратного лечения и педагогических средств коррекции (М. И. Земцова, Л. А. Григорян, И. К. Клюка, Е. И. Ковалевский, Р. Н. Фирсова и др.) показывает, что в дошкольном возрасте у детей успешно корригируются и развиваются такие важные зрительные функции, как острота зрения, цветоощущение, глазодвигательные функции. При этом успех становится устойчивым при совместной деятельности медико-педагогического персонала в процессе проведения работ по коррекции зрения во время ежедневных программных занятий в детском саду.

Проведенные психологические и педагогические исследования Л. И. Плаксиной, Е. С. Незнамовой, Л. И. Ковалевой, Л. В. Рудаковой показывают, что эффективность и устойчивость зрительной коррекции связана с применением специальных методик, созданием дидактических средств для всех (а не только специальных) занятий в детском саду.

Эффективность педагогической коррекции определяется системным характером компенсации зрительного дефекта, формированием взаимодействия восприятия с памятью, речью, мышлением, в зрительном узнавании или идентификации объектов.

Опыт Московской школы для слепых (учителя начальных классов В. П. Данилова, И. А. Желяцкая, П. Николаева, О. Г. Солнцева) свидетельствует, что работа по развитию остаточного зрения положительно сказывается не только на зрительном восприятии, но и на зрительной памяти. Вербализация зрительно приобретаемого материала повышает образность речи детей, кроме того, дети активнее включают логический анализ зрительных свойств объекта при его восприятии на дальнем расстоянии.

Достижение высокого уровня в развитии анализирующего зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения базируется на усвоении ими сенсорных эталонов. При этом их усвоение осуществляется не на чисто сенсорном уровне, а с использованием опосредованных способов, так, например, при нарушении стереоскопического зрения — с помощью смысловых факторов.

Огромное значение в этой работе имеет обучение детей использовать сохранные анализаторы, формирование у них полисенсорных эталонов, которые можно познать как с помощью зрения, так и осязания.

Работы Л. И. Плаксиной, В. С. Изотовой показывают, что включение осязания в зрительное восприятие объектов внешнего мира и включение поврежденного зрительного анализатора в осязательное опознание увеличивает правильность узнавания, называния объектов.

Анализ различных форм деятельности слепых и слабовидящих детей дошкольного возраста показал, что различные компоненты компенсации зрительной недостаточности формируются в разных видах деятельности.

Так, предметная деятельность в первую очередь обеспечивает развитие процессов восприятия, их дифференцирования. Овладение перцептивными действиями, с помощью которых осуществляется процесс восприятия у детей с нарушением зрения во всех видах модальностей, ведет к интеллектуализации и вербализации сенсорного опыта, что дает наиболее высокий компенсаторный эффект.

Осязательное восприятие предметного мира слепым ребенком длительное время (примерно до 5 летнего возраста) строится на выделении лишь отдельных признаков предмета, которые не образуют единого образа, сохраняется рядоположенность существенных и несущественных признаков. Этому соответствует и характер обследовательских перцептивных действий, которые остаются недостаточно планомерными и целенаправленными.

В то же время в слуховом восприятии слепого ребенка уже в младшем дошкольном возрасте отражаются не только отдельные звуковые характеристики и качество предметов, но и их предметная отнесенность. В старшем дошкольном возрасте большинство слепых детей четко соотносят звуковые качества с предметами действиями с ними или орудиями осуществления действий,

обосновывая логически свое суждение. Наблюдаемое уже в младшем дошкольном возрасте совместное использование остаточного зрения и осязания также свидетельствует о высоком уровне предметности восприятия.

Игровая деятельность слепого ребенка обеспечивает развитие таких важных для компенсации слепоты компонентов, как возможность представления и сохранения образов предметного мира, умение ими оперировать в плане представлений. В процессе игровой творческой деятельности, а именно в ролевой игре, слепой и слабовидящий ребенок, также как и зрячий, узнает, усваивает и овладевает не только предметными отношениями, но начинает интересоваться социальными отношениями людей и понимать их. Постепенный переход от манипулирования предметами к процессуальным играм, а затем и к играм, отражающим социальные отношения между людьми, имеет принципиальное значение для общего психического развития слепого ребенка дошкольного возраста.

Манипулирование предметами и процессуальные игры представляют для слепых детей наибольшие трудности. Именно эти ранние периоды у слепых и слабовидящих детей затягиваются (Л. И. Плаксина, С. М. Хорош). Так, манипулирование, свойственное, зрячим детям раннего возраста, у слепых наблюдается не только в младшем, среднем, но у отдельных детей и в старшем дошкольном возрасте, что в значительной мере обусловливается недостаточной автоматизацией манипулятивных и процессуальных действий, требующих поэтому от ребенка специальной направленности на выполнение самих этих действий, а не только на содержательную сторону игры.

Необходимым условием осуществления игр, начиная с простейших процессуальных, когда ребенок учится последовательным действиям с предметами, является простейшая систематизация хотя бы небольшого количества предметов, простейшая организация своего «рабочего места». В игре у слепого дошкольника впервые возникает необходимость в анализе, систематизации, классификации различных предметов и их деталей, в выяснении правила построения игровых действий, которое в дальнейшем должно выполняться в ходе игры. Это способствует развитию в процессе игры произвольного запоминания и умения оперировать образами в умственном плане.

Именно способность ребенка осуществлять мыслительные операции в наглядно-образной форме становится стержневым психическим образованием на четвертой стадии компенсации зрительной недостаточности, концу старшего дошкольного возраста. Для осуществления развивающей игры необходимо совершенствование усложнение структуры образов представлений, возрастание их обобщенности и конкретности.

Понятийное мышление у детей этого возраста находится еще на стадии формирования; они нуждаются в опоре на реальный предмет или хотя бы на какую-то его часть. Постепенный поэтапный переход от решения заданий путем реального и практического оперирования к действиям в образном плане представлений свидетельствует также о том, что разрозненные и не полные представления об отдельных предметах образуют единый, целостный и дифференцированный образ. У детей возникает структура образа, в которой в зависимости от задач выделяются главные и второстепенные признаки, существенные и несущественные.

Таким образом, к концу дошкольного возраста у детей с нарушениям зрения могут образовываться компенсаторные психологические системы, характеризующиеся активным включением речи, памяти, мышления. Использование при восприятии общественно выработанных эталонов, формирование специфических способов решения сенсорных задач с опорой на представления, умения соотносить воспринимаемые объекты с образами прошлого опыта, подчинять свои действия плану и правилу становятся основой системы компенсации зрительной недостаточности. Такое компенсаторное развитие создает основу для формирования у слепого ребенка целостных представлений об окружающем мире, которые в условиях нормального развития создаются главным образом на основе деятельности зрительного анализатора.

Формирование личностных качеств, отношений к другим людям, к труд, обществу, возникновение оценки своих возможностей и осознание своего дефекта начинаются в дошкольном возрасте, но их недостатки могут сказаться и сказываются позже. Как

показывают исследования, они обнаруживаются у взрослых с глубокими нарушениями зрения. Поэтому, несмотря на достигнутые успехи, остается еще ряд серьезных проблем совершенствования содержания воспитательной работы в детских учреждениях для слепых, разработки и включения целого ряда новых специфических разделов, ранее не родивших в содержание обучения и воспитания детей с недостатками зрения.

Л. П. Гладких

Л. И. Плаксина

**Коррекционная работа на занятиях
по рисованию с натуры в детских
садах
для детей с нарушениями зрения**

Формирование реальных представлений о предметах и явлениях окружающей жизни у детей с нарушениями зрения в дошкольном возрасте является одним из важнейших средств преодоления зрительной недостаточности и отрицательных последствий отсутствия дистантного восприятия действительности.

Используя различные виды детской деятельности, направленные на всестороннее развитие ребенка, педагоги одновременно решают задачи коррекции зрительного дефекта, учат детей пользоваться остаточным зрением, формируют компенсаторные навыки ориентировки за счет сохранных анализаторов, речи и мышления

Одно из эффективных средств развития ребенка-дошкольника - изобразительная деятельность, так как в ее процессе ребенок учится видеть, понимать и отображать окружающие предметы и явления.

Важное значение для коррекционной работы в детских садах с детьми, имеющими нарушения зрения, представляют занятия по обучению детей рисованию с натуры.

Анализируя детские работы по рисованию с натуры и по представлению, можно отметить, что рисунки с натуры информативно точнее и конкретнее, чем работы, выполненные по представлению. Это лишний раз подчеркивает значение занятий по рисованию с натуры как эффективной формы коррекционной работы по развитию зрительного восприятия, преодолению недостатков зрительной ориентации у ребенка с нарушенным зрением.

Однако до настоящего времени вопросы организации занятий по рисованию с натуры в детских садах для слепых и слабовидящих детей остаются недостаточно разработанными. Это и предопределяет трудности, которые педагоги испытывают в организации таких занятий, не позволяя им четко осознавать роль и значение этих занятий для развития детей.

Вместе с тем занятия по рисованию с натуры дают возможность решать ряд, на наш взгляд, важных коррекционных задач:

- коррекции зрения и зрительного восприятия в процессе формирования навыков обследования объекта, упорядочения процесса наблюдения, анализа, систематизации процесса восприятия, коррекции образов предметов;
- усиление и активизации полисенсорного восприятия при анализе предмета;
- конкретизации и активизации речи и мышления в процессе восприятия и отображения.

Рисованию всегда предшествует предметно - практическая деятельность (наблюдения, экскурсии, сюжетно-ролевые и дидактические игры), в процессе которой осуществляется обогащение и коррекция чувственного опыта, уточнение и конкретизация образов предметов окружающего мира. Используя дидактические игры и задания, педагог учит детей различению и сравнению объектов изображений, анализу особенностей построению предметов и построения изображений. Таким целям служат, например, дидактические **игры с натуральными предметами**

«Найди дерево по листочку» (летом, осенью),

«Найди дерево по веточке» (весной и зимой),

«Подбери наряд для куклы»;

сюжетно-ролевые игры

«Овощной магазин»,

«Магазин цветов»,

«Магазин тканей», а также дидактические игры и упражнения, в которых дети учатся сличению реального предмета с его иллюстративно - графическим изображением (цветным изображением, силуэтом, контуром). При этом важно учитывать индивидуальный уровень различительных навыков и состояния зрения каждого ребенка. При низкой остроте зрения (до 0.1) и отсутствии навыков восприятия изображений лучше начать работу со сличения предмета с его реальным изображением, затем можно перейти к сличению предмета с силуэтным изображением и, наконец, с контурным изображением. В этой работе используются игры «Найди такой же предмет», «Наложи предмет на его изображение», «Найди и различи», «Составь изображение из частей (цветных, силуэтных, контурных)», «Найди другую половинку» и т. п.

Для формирования навыков сличения предметов и чтения изображений используется такая работа, как обводка по контуру, силуэту, трафарету, при этом активизировать детей можно игровыми приемами «Кто скорее обведет по контуру», «Кто больше изображений заштрихует», «У кого правильнее, более, похоже» и т. п.

Приступая к обучению детей рисованию с натуры, педагог должен помнить о том, что слабовидящий ребенок не умеет пользоваться своим неполноценным зрением. Поэтому для успешного овладения

слабовидящими детьми изобразительными навыками следует использовать иные, специфические приемы и методы, правильно определить доступную тематику занятий в соответствии с возможностями детей.

У слабовидящих дошкольников при необходимости изображения формы, цвета, объема и пространственного расположения предметов возникают сложности, которые обусловлены несовершенством имеющихся у них зрительных образов. Кроме того, характерны большие затруднения в овладении способами и навыками изображения, что обусловлено нарушениями зрительно-моторных взаимосвязей и недостаточным зрительным контролем за движением рук.

Существует определенная зависимость качества и результата детских рисунков от уровня сформированности навыков обследования. Поэтому важно создать для этого соответствующие условия. При обучении рисованию с натуры целесообразнее использовать натуральные предметы, которые даются индивидуально каждому ребенку, что позволяет всесторонне и более точно их обследовать. При выборе предметов для изображения учитывается принцип постепенного усложнения формы и строения натуры.

Подготавливая тематику занятий по рисованию с натуры, следует помнить о том, что детям легче и интереснее рисовать те объекты, которые доступны для комплексного обследования. Можно предлагать для рисования предметы быта - посуду, игрушки, фрукты, овощи, мебель, комнатные растения, цветы. Иногда мы наблюдаем желание детей срисовывать иллюстрации из книг, особенно если они доступны им по содержанию, форме, цвету. Тематика рисования с натуры строится по принципу усложнения - от простых линий и форм к более сложным. Прежде чем рисовать с натуры, надо вызвать у детей желание узнать ее, понять ее особенности, прочувствовать их и затем уже изображать.

Ребенок должен постичь красоту, гармонию цвета и формы, размера и пространства, но доступно это ребенку с нарушениями зрения только в специальных коррекционных условиях. Педагог постоянно руководит им в процессе восприятия и отображения.

При усвоении представлений о конкретном предмете важно дать детям понятия о разнообразии формы, строения и цветовой окраски натуральных объектов. Этому способствуют такие, например, занятия. Каждому ребенку предлагаются для изображения предметы аналогичной эталонной формы, например одному — мяч, другому - яблоко, третьему — шар и т. п. А на другом занятии для понимания разнообразия округлых форм на основе сформированных эталонных представлений можно дать всем детям рисовать яблоко, но у каждого оно может различаться по форме, окраске, размерам. Делается это для того, чтобы дети имели возможность не только справиться с посильным заданием, но и получить более обобщенные понятия о форме и других признаках предметов одного вида.

Обследование и анализ натуральных предметов проводятся по единой схеме, соответствующей ведущим признакам предмета: определение формы предмета, его строения, наличие и расположение деталей, определение цвета. Выделение этапов обследования и анализа натуры строится с учетом состояния зрения и уровня развития практических действий детей с нарушениями зрения. Чем ниже острота зрения, тем больше времени ребенок тратит на рассматривание и осязательное обследование. Размер объектов при этом должен быть достаточно крупным, цвет ярким, контрастно выделяющимся на фоне, желательно, чтобы не было мелких деталей, которые зрительно и осязательно могут быть плохо выделены.

Педагог постоянно руководит обследованием, с помощью конкретных вопросов управляет процессами узнавания, выделения, анализа и синтеза, уточнения и конкретизации, систематизации признаков предмета. Кроме того, он оказывает ребенку активную помощь в зрительной ориентации, улучшает условия видения объекта за счет использования экрана, подсветки, акцентирует внимание ребенка на характерных, важных, отличительных свойствах и признаках объекта.

При обучении осязательному обследованию педагог берет обе руки ребенка в свои и показывает, как охватить предмет обеими руками, как продвигать руки сверху вниз, демонстрирует способы действия пальцами при осязании. Самостоятельные действия ребенка надо постоянно контролировать и корректировать, используя точные словесные установки, например: «Ощупай предмет», «Проведи обеими руками по вазе сверху вниз», «Возьми яблоко в обе руки». Подобные указания активизируют, направляют восприятие и содействуют полноте формируемого образа.

Большие трудности возникают у детей с нарушениями зрения при восприятии и отображении пространственных отношений объектов. Понимание и правильный перенос пространственных признаков предмета на плоскость листа во многом зависит того, как организованы занятия по рисованию.

Одним из эффективных средств понимания плоскостного отображения пространства является применение индивидуальных фланелеграфов и вырезанных предметных изображений. Дети по образцу, по словесной инструкции, по наблюдению за натурой создают на фланелеграфе соответствующие композиции. Например, даются натуральные предметы — ваза, овощи, фрукты. Дети анализируют, как расположены на столе эти предметы, и создают композицию на фланелеграфе. Анализ

взаиморасположения реальных предметов и анализ создаваемого изображения происходят как бы одновременно. При выполнении натюрморта путем выкладывания на фланелеграфе плоскостных изображений входящих в него предметов дети уточняют и исправляют неточности в их взаиморасположении. Например, педагог говорит: «Яблоко находится к тебе немного ближе, чем ты изобразил. Посмотри. Опустить немного изображение яблока к нижнему краю фланелеграфа. Проверь, теперь похоже?» Подобные корректирующие уточнения способствуют формированию четкого представления об изображении реальных предметов в пространстве.

После того как дети овладевают приемами работы на фланелеграфе, им предлагается изобразить натюрморт в рисунке таким, каким они его выполнили на фланелеграфе. Детям с низкой остротой зрения или детям, у которых слабо развиты изобразительные навыки, педагог может предложить взять аналогичные контурные шаблоны и обвести их. Это дает возможность ребенку почувствовать себя более уверенным при овладении навыками рисования формы, особенно при затруднениях в выполнении задания.

Срисовывание по трафарету, обводка по контуру используются не постоянно. По ходу овладения навыками изображения дети стремятся к самостоятельному рисованию. Но на начальных этапах применение трафаретов является для детей с нарушениями зрения эффективным средством обучения рисованию, овладения пространством листа бумаги. Использование приема обводки не только вселяет в них уверенность, но и дает возможность довести работу до конца, стимулирует освоение формообразующих движений в рисовании и становится подкреплением их стремлению к подаче реальной, точной формы изображаемых предметов.

Важное значение имеет доведение работы до конечного результата. Неуверенность в своих возможностях при рисовании встречается у таких детей довольно часто, так как плохое зрение создает для них ощущаемые трудности. Все это сдерживает потребность довести до конца начатую работу, а иногда из-за того, что на занятии ребенок не успел завершить свою работу, он вообще отказывается от рисования. Чтобы создать лучшие условия для формирования у детей стремления доводить до конца начатый рисунок, можно одной и той же теме посвящать два занятия. На первом дети делают набросок, а на втором — раскрашивают рисунок. Ведь рисование для слабовидящего ребенка — сложная и трудоемкая деятельность и ему требуется на нее значительно больше времени, чем нормально видящему сверстнику. Именно поэтому для него приобретают такое значение положительный результат работы и его одобрение.

Занятия по рисованию с натуры содержат большие коррекционные возможности для развития цветовосприятия. Дети упражняются в видении, различении, назывании цвета, учатся воспринимать цветовую гамму. Известно, что при отдельных видах глазной патологии нарушается цветоощущение, поэтому работа с натурой служит специальным коррекционным задачам развития цветоразличения. Такие упражнения дают детям, имеющим нарушения цветоощущения, опыт ориентации в цвете по насыщенности и тональности. Когда ребенок затрудняется в подборе красок, ему на помощь приходит педагог, который учит его найти нужный цвет.

Анализ детских работ необходимо строить с учетом зрительных возможностей детей и сходства рисунка с натурой. Целесообразно использовать дидактические игры и упражнения типа: «Найди предмет по наброску», «Найди, с какого места и кто нарисовал этот рисунок», «Найди предмет по цвету изображения». Кроме занимательности для детей эти приемы позволяют максимально активизировать зрительное восприятие, совершенствовать умение анализировать, выделять схожие и различные признаки в предметах и их изображениях. Такой анализ детских работ учит и самих детей правильно оценивать свои рисунки.

Л. С. Сековец

**Организация двигательного режима
детей дошкольного возраста с
нарушениями зрения**

Дошкольники с нарушениями зрения, как правило, характеризуется меньшей подвижностью, нечеткостью координации движений, снижением их быстроты, ловкости, ритмичности, точности. Кроме того, они чаще подвержены простудным заболеваниям, и показатели их физического развития на 5—14 % ниже, чем у нормально видящих сверстников.

Большинство детей со зрительной патологией испытывают трудности при ориентировке в пространстве, выполнении движений на равновесие и т. д. Формирование основных движений (ходьбы, бега, прыжков, лазания) у них осложнено, что снижает двигательную активность, сдерживает развитие естественных потребностей в движениях.

В специализированных дошкольных учреждениях для детей с косоглазием и амблиопией ежедневно значительное количество времени затрачивается на лечебно-восстановительную работу, а так как лечение проходит в условиях неподвижности, то и это в некоторой степени способствует снижению двигательной активности.

В связи с этим большое значение приобретает вопрос охраны нервной системы детей, создание и постоянное поддержание положительных эмоций, развитие потребностей в движении. Иными словами, необходимо правильно организовать двигательный режим для детей с нарушением зрения, обеспечивать в полном объеме содержание знаний по развитию движений в сочетании их с другими видами детской деятельности и лечебно - восстановительными мероприятиями, а также с учетом особенностей двигательных возможностей детей, т.е. важно правильно определить норму физической нагрузки. При этом необходимо учитывать:

1. Общее количество времени для активных движений в режиме дня.
2. Время двигательной активности в каждом режимном отрезке.
3. Интерес и доступность для детей разных видов движений.
4. Дозировку двигательных упражнений в зависимости от состояния зрения и двигательной подготовленности детей.
5. Чередование общеукрепляющих и коррекционных упражнений.

В связи этим значение приобретает работа по вооружению педагогов, воспитателей знаниями организации коррекционной работы (в плане двигательного режима) с детьми, имеющими нарушения зрения.

Для оптимизации комплекса педагогических средств активизации двигательной сферы ребенка следует четко организовать весь режим подвижности. Для этого из общего количества времени пребывания детей в детском саду исключается время сна, приема пищи, лечебных процедур, занятий статического характера, не связанных с большой двигательной активностью. В режиме 12 часового пребывания детей в специализированных группах это составляет 5 ч. Оставшиеся 7 ч занимает двигательный режим. Из них 60 % времени — 4 ч 20 мин — время активных движений для каждого ребенка. Для организации двигательной активности следует учесть наиболее приемлемые режимные моменты:

- утренняя прогулка — 1ч 10 мин.,
- утренняя гимнастика — 10 мин;
- перед занятиями статического характера — подвижная игра — 6—8 мин;
- физкультминутки в сочетании со зрительными упражнениями в ходе занятий, игр и лечебных мероприятий - 15—20 мин;
- игры между занятиями — 10—12 мин;
- занятия двигательного характера (физкультурное, музыкальное, экскурсии) — 20- 25 мин;
- дневная прогулка — 1,5 - 2 ч;
- музыкально - ритмические упражнения, воздушные процедуры (с движением) после дневного сна — 10 15 мин;
- игры после полдника, коррекционные упражнения, индивидуальные и подгрупповые занятия, связанные с коррекцией движений и ориентировкой в пространстве. — 15 мин;
- вечерняя прогулка — 1,5 ч.

Как уже отмечалось в режиме двигательной активности необходимо учитывать коррекционные задачи. Так, на утренней прогулке можно вести пропедевтическую работу по овладению основными движениями, используя для этой же цели и индивидуальные упражнения на координацию движений, ориентировку в

пространстве (по 7—8 мин на упражнения каждого вила). В подвижных играх можно упражнять слух, слуховое восприятие, внимание и т. д. (5 - 6 мин).

Корректирующая гимнастика для рук может сочетаться с закаливающими процедурами и упражнениями на осанку (5 — 6 мин). Подвижные игры и упражнения перед и между занятиями могут продолжаться в течение 5—10 мин.

Физкультминутки, направленные на активизации и упражнение зрительных функций, сочетаются с общеукрепляющими упражнениями в процессе проведения общеобразовательных занятий, игр, лечебных процедур (в течение 3—4 мин каждая).

Таким образом, устанавливается взаимосвязь лечебно-восстановительной и коррекционно - педагогической работы в режиме дня, что способствует повышению эффективности лечения и развитию уровня двигательной активности.

Рациональность двигательного режима зависит от содержания двигательной деятельности. При подборе материала учитываются особенности детей: нарушения координации движений, зрительно-пространственной ориентировки, стереоскопического видения. Поэтому в упражнения, стимулирующие двигательную активность, входят ходьба, бег, прыжки, которые выполняются с опорой на сохраненные анализаторы. Например, педагог опрашивает детей: «В какой части комнаты звенит колокольчик?» Или просит: «Найди на ощупь, определи поверхность: мягкая, твердая, шероховатая, ребристая и др.». В эти упражнения вводятся элементы координации действий обеих рук, ног, поочередные действия рук и ног; ориентировка на микро-плоскости с переносом на большое пространство.

Повышение двигательного режима наиболее успешно осуществляется и разнообразных подвижных играх. Всего в день проводится не менее 4 подвижных игр со всеми детьми и подгруппами (по 6—7 детей).

Приводим примерный перечень игр в течение недели для детей 4—5 лет с косоглазием и амблиопией.

Игры с бегом: «Самолеты», «Цветные автомобили», «У медведя во бору».

Игры с ходьбой: «Дойти до предмета», «Сохрани направление». «Не наступи на предмет».

Игры с бросанием и ловлей: «Подбрось, поймай», «Сбей кеглю», «Мяч через сетку».

Игры с ползанием и лазанием: «Перелет птиц», «Пастух и стадо», «Котята и щенята».

Игры с прыжками: «Зайцы и волк», «Лиса в курятнике», «Зайка серый умывается».

Игры на ориентировку в пространстве: «Найди и промолчи», «Найди, где спрятано», «Прятки», «Построй пирамиду».

Игры на развитие слухового внимания: «Позвони на том же месте», «Кто ушел?», «Где упал мяч?», «Что звенит?».

Игры на развитие координации движений: «Петрушка», «Светофор», «Часовой».

Подвижные игры следует связывать с задачами коррекционно-компенсаторного развития детей. В некоторых из них можно изменить атрибутику, ход игры, создать специальные условия в связи с двигательными и зрительными возможностями детей. Например, нами использовалось несколько вариантов одной игры («У медведя в бору»), которые способствовали решению коррекционных задач.

И вариант –

игра проводится с целью коррекции навыков бега в разных направлениях с использованием всего пространства. С опорой на зрительную и слуховую ориентировку.

II вариант —

используются следующие пособия: яркие картонные грибы, ягоды разного размера. Дети «собирают» в корзиночки грибы. При этом они выполняют различные движения (наклоны, выпрямления) более активно, точно, естественно. Кроме того, здесь же преследуется цель — активизация различных зрительных функций (сосредоточения, движения глаз, прослеживание предмета и т. д.).

III вариант –

дети «идут» в лес и прячутся в «домики», обозначенные линиями разного цвета. Содержание игры направлено в этом случае на активизацию зрительно-двигательной ориентации, формирование умений двигаться в большом пространстве, находить объект по ориентиру.

IV вариант —

вводятся новые движения (подлезание, перелезание). «Убегая от медведя», следует пролезть в

ворота, перелезть через бревно, влезть на возвышение, спрыгнуть с него и т. д.

Подвижная игра с разными вариантами вызывает больший интерес, способствует более быстрому усвоению и закреплению движений, активизируются зрительные функции.

Используя довольно широкий перечень подвижных игр, можно решить многие задачи коррекции и координации движений, развития зрительно-слуховой ориентировки.

Так, были использованы игры на развитие координации движений («Петрушка», «Светофор», «Часовой»), которые позволяют формировать согласованность действий рук и ног.

Развитие ориентировки в пространстве и слуха осуществляется в играх «Где упал мяч», «Позвони на том же месте», «Построй пирамиду». Эти игры способствуют также более быстрой адаптации детей к ориентировке в окружающем и период окклюзионного лечения.

Весьма эффективным коррекционным средством является гимнастика в сочетании с закаливающими процедурами. Так, по нашим данным, за период 1985 г. заболеваемость по детскому саду № 7 Горьковского автозавода при введении двигательного режима с закаливанием снизилась с 13 до 10 %, а часть детей (7 %), переболевших в прошлом году 3—4 раза, в 1986 г. не болели вовсе.

Одной из форм, повышающих двигательную активность, являются занятия и игры на спортивной площадке, которые проводятся ежедневно. Для детей с нарушением зрения следует создавать снаряды и пособия, позволяющие им выполнять упражнения без затруднений. Например, бег лучше проводить по специально размеченным белой краской дорожкам — шириной 30–40 см по краям спортивной площадки, на которые можно ориентироваться при низкой остроте зрения.

Для метания надо подготовить специальные мишени, имеющие выразительный контур, яркую цветовую окраску. Например, мишени полностью окрашенные (диаметром 30 - 60 см), с ярким контуром (шириной 5 - 6 см). Они могут быть в форме круга, треугольника, квадрата. Создание оптимальных условий зрительной ориентации детей с нарушением зрения позволяет проводить спортивные игры: баскетбол, городки и др.

Обучению игре в баскетбол способствует, например, игра в настольный баскетбол, где дети учатся проследживать движение мяча, ориентироваться в условиях меняющейся обстановки на большом пространстве. В таких играх могут участвовать двое детей, что позволяет педагогу контролировать состояние их зрения при движении мяча по игровому полю, метании мяча в цель, ориентировке в пространстве с соблюдением правил движения. При этом важно на большой игровой площадке обеспечить контрастность обозначений линий поля, насыщенность цвета мяча, корзины и т. п.

Для улучшения двигательной активности создано специальное оборудование, помогающее корригировать движения ходьбы бега, прыжков, метаний, лазания. Например, при метаниях используют фиксированные мячи для отработки техники движений. Обучение лазанию начинается с горизонтальной лестницы с постепенным увеличением угла ее наклона. Необходимо поощрять стремление детей самостоятельно двигаться.

Анализ самостоятельной двигательной деятельности детей после обучения показал, что во всех возрастных группах она возросла и составляла — 2 ч в день, т. е. 28,6 % от всего периода двигательного режима. Это позволяет утверждать, что систематическая организация двигательной активности во многом способствует преодолению двигательных нарушений, развитию ориентировки в пространстве, координации движений, а также положительно влияние на здоровье ребенка в целом.

Л.А. ГРИГОРЯН

ЛЕЧЕБНО-ВОССТАНОВИТЕЛЬНАЯ

РАБОТА

В ДЕТСКИХ САДАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С

АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ

Сочетание воспитательных задач с медицинским обслуживанием — отличительная особенность детских садов специального назначения для дошкольников с нарушением зрения. С учетом этих особенностей, наряду с осуществлением общей «Программы воспитания в детском саду», в дошкольных учреждениях указанного профиля предусматривается организация специально направленной коррекционно-педагогической и лечебно-восстановительной работы. Последняя предполагает раннюю и все-стороннюю диагностику нарушений зрительных функций, позволяющую выяснить степень, характер и причины дефекта; проведение лечебных и оздоровительных мероприятий, необходимых для восстановления нарушенных функций; комплексное медико-педагогическое воздействие, стимулирующее их дальнейшее формирование; преодоление первичных и вторичных отклонений в психическом и физическом развитии детей.

Разумеется, реализация этих задач требует необходимых педагогических, гигиенических и эргономических условий (искусственной освещенности, соответствующей специальным нормативам; особой аппаратуры; мебели, дидактических материалов и др.)

В специализированный детский сад принимаются дети в возрасте от 3 до 7 лет, страдающие рефракционной и дисбинокулярной амблиопией (острота зрения до 0,5—0,7), а также косоглазием. Отбор детей осуществляется медико-педагогической комиссией, в которую входят районный педиатр, главный врач детской поликлиники, врач-окулист межрайонного кабинета охраны зрения детей, врач-окулист и заведующая детским садом, тифлопедагог, старший воспитатель, представитель РОНО. Врач-окулист кабинета охраны зрения детей (или глазного кабинета детской поликлиники) представляет медицинскую карту на каждого ребенка, где приводятся данные офтальмологического обследования, а также форму № 26 с планом намеченных оздоровительных и лечебных мероприятий.

Срок пребывания дошкольников в детском саду устанавливается в зависимости от особенностей нарушения зрения и от результатов проведенной лечебно-восстановительной работы. На основе клинической характеристики ребенка, составленной врачом-окулистом, тифлопедагог намечает комплекс необходимых коррекционно-воспитательных мероприятий, сообразуясь как с программой детского сада, так и с возрастными и специфическими особенностями своих подопечных. Врач-окулист, контролируя функциональное состояние зрения каждого ребенка, развитие и восстановление зрительных функций, дает конкретные рекомендации воспитателям и медицинским сестрам - ортоптисткам, на которых возложено осуществление лечебных и оздоровительных мероприятий.

Когда ребенок покидает детский сад, врач-окулист делает подробную выписку из медицинской карты, указывает результаты лечения и направляет эти данные в кабинет охраны зрения детей или в другое учреждение здравоохранения, под наблюдением которого ребенок будет находиться во время обучения в школе.

Необходима и заключительная беседа с родителями, в процессе которой врач должен ознакомить их с характером заболевания, возможностями его рецидива, с состоянием зрительных функций у ребенка и рекомендациями по охране зрения. Тифлопедагог и воспитатель группы, в которой находился малыш, рассказывают родителям об особенностях его развития, о том, какая помощь необходима ему в домашних условиях, как должны чередоваться занятия и отдых, как организовать его рабочий уголок и др.

Дети после выписки остаются в поле зрения врача-офтальмолога и тифлопедагога детского сада, с тем, чтобы, связавшись с врачами и педагогами массовых школ, они всегда могли выяснить состояние зрения своих бывших воспитанников.

Несколько слов о том, что представляет собой амблиопия и каковы ее клинические формы.

Под амблиопией понимают понижение остроты зрения, обусловленное функциональными расстройствами зрительного анализатора, не сопровождающимися пилыми анатомическими изменениями. По классификации, предложенной Э. С. Аветисовым (1964), различаются следующие ее виды:

- истерическая,
- рефракционная,
- анизометропическая,
- обскурационная,
- дисбинокулярная.

При истерической амблиопии функциональные расстройства могут выступать в виде ослабления и даже полной потери зрения, нарушений цветоощущения, сужения поля зрения, выпадения отдельных его участков. Этот вид амблиопии встречается сравнительно редко. Эффективным методом его лечения является психотерапия.

К рефракционной амблиопии относятся случаи понижения зрения при аномалиях рефракции. Пользование правильно подобранными очками ведет к постепенному повышению остроты зрения и, в конце концов, может даже полностью его нормализовать.

Анизометропическая амблиопия возникает в случае разной преломляющей способности глаз, приводящей к тому, что зрительный анализатор уже не может сливать воедино изображения, получаемые на сетчатке. При высокой степени анизометропии глаз с менее благоприятной рефракцией резко отстает в развитии. Если разница в преломляющей способности глаз не превышает 5—6 D, то своевременная коррекция и упражнения могут повысить остроту зрения.

Обскурационная амблиопия обусловленная помутнением преломляющих сред глаз. Чаще всего причиной ее выступают врожденные и рано приобретенные катаракты, реже — помутнения роговицы. Диагноз обскурационной амблиопии ставится в тех случаях, когда, несмотря на устранение этих помутнений и отсутствие изменений на глазном дне, низкая острота зрения сохраняется.

Дисбинокулярная амблиопия наблюдается при косоглазии и возникает как следствие утраты бинокулярного зрения. Основные ее признаки — понижение зрения и расстройство фиксации, т. е. относительно неподвижной установки его на определенный объект. В норме зрительная ось глаза, направляясь на объект, соединяет его с центральной ямкой сетчатки. При амблиопии эта ямка теряет свое функциональное превосходство перед другими участками сетчатки. Поэтому плохо видящий, амблиопичный глаз устанавливается таким образом, чтобы изображение предмета падало не на центр сетчатки, а на другой ее участок, имеющий лучшую остроту зрения. При этом зрительная ось глаза отклоняется от рассматриваемого объекта и на него направляется так называемая ось нецентральной фиксации.

Многие авторы придают большое значение, расстройству фиксации, полагая, что она в наибольшей мере определяет состояние амблиопичного глаза, а также прогноз и тактику лечения.

При классификации амблиопии учитывается и степень понижения остроты зрения. Э. С. Асветисов различает амблиопию очень высокой степени (острота зрения 0,01—0,04), высокой (0,05—0,1), средней (0,2—0,3) и слабой степени (0,4—0,8).

Выявление этого вида зрительной недостаточности у детей раннего возраста затруднительно, особенно при правильном положении глаз. Между тем известно, что даже при правильном положении глаз амблиопией страдает до 2,3% детей. При косоглазии же она наблюдается у 41—93,6% дошкольников.

При дисбинокулярной амблиопии с помощью медицинского вмешательства обычно удается значительно повысить остроту зрения амблиопичного глаза. Но иногда даже рано начатое, активное и длительное лечение оказывается неэффективным. Так бывает в случае врожденной амблиопии, вызванной органическими поражениями нервно-зрительного аппарата глаза.

Комплексное лечение амблиопии предусматривает различные способы офтальмологического и коррекционного воздействия в сочетании с общеукрепляющими мероприятиями и лечением сопутствующих заболеваний. Обычно оно начинается с оптической коррекции аномалий рефракции, которая производится в межрайонном кабинете охраны зрения детей. В специализированном детском саду, куда поступил ребенок, клиническая рефракция и оптическая коррекция уточняются.

Очки улучшают зрение, создают нормальные условия для развития и работы глаз. Они ликвидируют несоответствия в аккомодации и конвергенции, сопровождающие дальзоркость и близорукость, способствуют развитию бинокулярного зрения.

Очень важно, чтобы очки были правильно надеты, оправа хорошо подобрана к лицу, расстояние между центрами стекол было равно расстоянию между зрачками ребенка. Небрежно надетые очки не оказывают нужного действия, как, впрочем, и нерегулярное пользование ими. Стекла очков следует периодически менять, ибо с возрастом преломляющая сила глаз претерпевает изменение. К удобным, точно подобранным очкам дети привыкают быстро и не отказываются их носить. Срок пользования очками определяется врачом-окулистом детского сада.

Нередко, однако, одних очков оказывается недостаточно, и для лечения амблиопии приходится прибегать к ряду дополнительных мероприятий, включающих основные и вспомогательные методы. К основным относятся прямая окклюзия и локальный засвет макулы; в число вспомогательных входят общий засвет заднего полюса сетчатки, занятия на локализаторе - корректоре, упражнения на хейроскопе и макулотестере, также зрительно-тренировочные упражнения с использованием специально разработанных методических пособий.

Прямая окклюзия рекомендуется при всех видах амблиопии, независимо от возраста ребенка и состояния зрительной фиксации. Исключение составляют лишь дети с нистагмом, которым окклюзия либо совсем не

назначается, либо назначается не более чем на 2—3 часа ежедневно, в зависимости от степени нистагма. После устранения амблиопии постоянная окклюзия заменяется попеременной. А когда острота зрения амблиопичного глаза закрепляется на уровне возрастной нормы (табл. 1) и зрение из монокулярного становится альтернирующим, вместо попеременной предписывается периодическая окклюзия — последний этап в этом курсе. Острога зрения обоих глаз и состояние зрительной фиксации проверяются через неделю.

Т а б л и ц а 1. Возрастные нормы остроты зрения

Возраст детей	Острота зрения
1 неделя	0,004-0,02
1 месяц	0,008-0,03
3 месяца	0,05-0,1
6 месяцев	0,1-0,3
1 год	0,3-0,6
2 года	0,4-0,7
3 года	0,6-1,0
4 года	0,7-1,0
5 лет	0,8-1,0
8-15 лет	0,9-1,0

По Е. И. Ковалевскому («Детская офтальмология». М., 1970)

Лечение локальным засветом на большом безрефлексном офтальмоскопе со специальным устройством, разработанным Э. С. Аветисовым (1950). Производится одновременно с прямой окклюзией. Оно состоит из 120 сеансов (по 1—2 в день). Через каждые 3—3,5 лечебных недели устраивается перерыв, длящийся, в зависимости от состояния ребенка, от 2 до 7 дней. Комбинированное лечение дает высокий эффект за сравнительно короткий срок.

Лечение общим засветом заднего полюса сетчатки проводится, в соответствии с рекомендациями Э. С. Аветисова (1962), при амблиопии с резко неустойчивой нецентральной фиксацией. Такие воздействия (красным светом) оказывают растормаживающее влияние на функцию амблиопичного глаза, повышают возбудимость коркового отдела соответствующей половины зрительного анализатора и тем самым создают предпосылки к возникновению в коре стационарного возбуждения доминантного очага, т. е. к превращению неустойчивой фиксации в устойчивую.

Засвет производится на большом безрефлексном офтальмоскопе 1—2 раза в день. Количество и продолжительность сеансов — такие же, как и при лечении методом локального засвета. Метод общего засвета назначается 3—4-летним детям при любой фиксации, 5—7-летним — при центральной фиксации и двигательном беспокойстве, детям любого возраста — при нистагме.

Занятия на локализаторе-корректоре способствуют закреплению центральной фиксации, достигнутой в процессе предшествующего лечения, а в случае амблиопии с неустойчивой фиксацией — придают последней устойчивый характер. Прибор представляет собой НИЗКИЙ металлический ящик, верхом которого попеременно служат то эбонитовая панель с отверстиями (когда он используется в качестве локализатора), то металлические пластины с рисунками (превращающие его в корректор). В процессе упражнений на локализаторе дети, пользуясь только амблиопичным глазом, закрывают указательным пальцем попеременно освещающиеся изнутри отверстия ящика (при этом яркость ламп постепенно убывает). Упражняясь в коррекции, ребенок должен обвести электрокарандашом рисунок на пластинах.

Когда карандаш сходит с линии, раздается звуковой сигнал (зуммер). После 20—30 упражнений (по 15 минут ежедневно) достигается безошибочное обведение контуров даже при самых тонких линиях.

Занятия на хейроскопе преследуют целью восстановление одновременного и бинокулярного зрения. Для того, чтобы снять напряжение аккомодации, оптическая система прибора снабжена линзами +7, +8, установленными на межзрачковом расстоянии. К прибору приложен комплект рисунков. Ребенок, изучая с помощью более здорового глаза установленный в кассете рисунок, одновременно под контролем амблиопичного глаза воспроизводит его на чистом листе бумаги.

Тренировка на макулотестере развивает нормальный оптомоторный рефлекс фиксации. Ребенку предлагается совместить центр «щеток» Гайдингера с центром тестовой фигуры, удерживая его в этом положении в течение заданного времени. Со временем усилие, необходимое для того, чтобы совместить и удержать точки центра, уменьшается, что свидетельствует о развитии рефлекса фиксации.

Эффективность плеоптических методов лечения повышают специально направленные коррекционно-педагогические упражнения, способствующие развитию нарушенных функций — остроты зрения, фиксации, цветоразличения. Учебно-наглядные пособия для этих упражнений следует подбирать таким образом, чтобы они отвечали и лечебно-офтальмологическим, и педагогическим требованиям. Эти пособия должны пробуждать и стимулировать интерес детей к занятиям, а формой, расцветкой, размерами, соотношениями частей соответствовать конкретным лечебным задачам и состоянию зрения ребенка.

Так, для лучшего восприятия предметных сюжетных картинок подбираются оптимальные по размерам и цвету изображения. В ходе упражнений с цветными объектами принимается во внимание, что в формировании бинокулярного зрения принимает участие, прежде всего, колбочковый аппарат, обеспечивающий центральное зрение и цветоощущение. А центральная ямка сетчатки более всего чувствительна к желто-зеленой и оранжевой частям спектра. Учитывая функциональную мобильность сетчатки (повышение ее цветоощущения в дневные часы и светочувствительности — в утренние и вечерние), тренировочные упражнения с цветными объектами следует проводить ближе к полудню.

Зрительные нагрузки в процессе коррекционно-педагогических занятий назначаются каждому ребенку индивидуально, с учетом его возраста, степени амблиопии, особенностей зрения и фиксации (табл. 2 и 3). Офтальмологический осмотр с целью подтверждения или изменения назначенной нагрузки проводится один раз в две недели.

У некоторых детей, посещающих специализированный детский сад, нарушены не только зрительные, но и речевые, моторные и другие функции. Поэтому комплекс лечебных и педагогических воздействий должен предусматривать не только восстановление собственно зрительных функций, но и лечение поражений центральной нервной системы, их отдаленных последствий.

Исправление опорно-двигательных нарушений осуществляется посредством корригирующей гимнастики и массажа под руководством инструктора кабинета лечебной физкультуры поликлиники. Коррекция челюстно-лицевых аномалий проводится ортодонтом, занятия по развитию речи — логопедом.

Остановимся на общей клинической классификации содружественного косоглазия, разработанной Э. С. Аветисовым.

Следует различать две основные формы содружественного косоглазия — сходящееся и расходящееся. Обе формы могут иметь вертикальный компонент.

По постоянству или непостоянству оно может быть: постоянным, непостоянным, периодическим.

По постоянству или непостоянству угла косоглазия с относительно стабильным углом, с нестабильным углом.

По степени девиации: с очень малым углом, с малым углом, со средним углом, с большим углом, с очень большим углом.

По виду рефракций: с соответственной рефракцией, с несоответственной рефракцией.

По влиянию оптической коррекции на девиацию: аккомодационное, частично-аккомодационное, неаккомодационное.

По чередованию косящего глаза: альтернирующее, монолатеральное.

По наличию или отсутствию амблиопии: с амблиопией, без амблиопии.

По состоянию фузии и бинокулярной локализации: бифовеальное слияние имеется, бифовеальное слияние отсутствует, общность фовеальных зрительных направлений имеется, общность фовеальных зрительных направлений отсутствует.

В первые годы жизни ребенка бинокулярное зрение еще нестойко. Для того, чтобы оно нормально развивалось, необходимы определенные условия: достаточно высокая острота зрения обоих глаз,

правильное их положение, равная величина изображений на сетчатках, нормальное соотношение между аккомодацией и конвергенцией, выраженная фузионная способность и пр. Функциональные расстройства центральной нервной системы, соматические заболевания, психические и физические травмы, совпавшие с периодом становления и развития бинокулярного зрения, способны сделать его глубоко дефектным.

Система лечебных воздействии в условиях специализированного детского сада ставит своей целью не только ликвидацию причин, вызывающих расстройство бинокулярного зрения, но и создание благоприятных гигиенических условий для его восстановления.

Лечение косоглазия в специализированном детском саду проводится, во-первых, ортоптическими методами, предполагающими применение специальной аппаратуры, и, во-вторых, с помощью комплекса целенаправленно разработанных коррекционно-педагогических упражнений. Как и в случае амблиопии, оно тем эффективнее, чем в более ранние сроки начато. Однако использование традиционных ортоптических методов в младшем дошкольном возрасте наталкивается на определенные трудности: требования, которые предъявляет ребенку работа на лечебной аппаратуре, нередко как бы опережают его развитие, и сформированные к этому времени навыки и умения малыша оказываются недостаточными. Именно поэтому до недавних пор лечение ортоптическими методами младших дошкольников не практиковалось. Обычно после коррекции амблиопии такие дети выписывались из специализированного детского сада, а в 5—6 лет вновь принимались для лечения косоглазия. Приходится, однако, заметить, что за два года у них успевали закрепиться неправильные условнорефлекторные связи, а это в свою очередь лишь еще более осложняло встающие и ходе последующего лечения задачи врачей и воспитателей.

Между тем время, требуемое на коррекцию амблиопии, можно использовать и для подготовки к лечению косоглазия с помощью офтальмологической аппаратуры. Подготовительная работа проводится, как правило, врачом-офтальмологом совместно с медсестрой - ортоптисткой, а также воспитателями и предусматривает формирование у детей адекватных зрительных восприятий и представлений, зрительного внимания и памяти, образного мышления, навыков обобщения и выделения, т. е. восприятия предмета в целом и в соотношении его частей.

Все это — задачи педагогического характера, поэтому методика подготовки к аппаратному лечению разрабатывается тифлопедагогом и воспитателями младшей дошкольной группы совместно с врачом-офтальмологом. Совмещение медицинских и педагогических усилий позволяет, с одной стороны, проводить лечебные мероприятия без ущерба для учебно-воспитательной работы, а с другой — извлекать из последней лечебный эффект.

Вот как, например, проходит тренировка зрительного внимания дошкольников. Детям предлагаются для рассмотрения сначала крупные изображения предметов, опознавательные признаки которых выражены с оптимально возможной четкостью. Постепенно они сменяются картинками с менее резко обозначенными деталями. По мере того как малыши овладевают умением разбираться в них, им предъявляются картинки с мягкими переходами, без подчеркнутых деталей.

В целях развития зрительных функций ребенка применяется прием поэтапного формирования подражательных действий. В процессе этого упражнения воспитатель демонстрирует какой-либо предмет, держа и разглядывая его на расстоянии вытянутой руки. Затем он попеременно приближает этот предмет к глазам и вновь возвращает в исходное положение, не спуская с него взгляда. Затем педагог предлагает то же самое проделать ребенку, добиваясь, чтобы его взор был прикован к перемещаемому предмету. Это занятие проводится индивидуально с каждым из детей, зрение которых характеризуется нарушенной конвергенцией.

Немалую роль в формировании приемов зрительного восприятия играют объяснения воспитателя и сестры ортоптистки, как надо рассматривать предметы и отдельные их детали.

На определенном этапе зрительное ВНИМАНИЕ ребенка становится активным, устойчивым и целенаправленным. В этот период особенно большое значение приобретает созидательная деятельность детей - лепка, работой со строительным материалом, конструирование, аппликация и пр. Такого рода деятельность требует уже не только зрительного внимания, но и зрительной памяти. На базе этих занятий воспитатели формируют и развивают у детей способность самостоятельно воспроизводить виденное раньше, умение выделять частности из целого и, напротив, синтезировать их. Иначе говоря, в процессе предаппаратной подготовки удастся сформировать и в некоторой степени развить умение детей воспринимать сложные объекты и их изображения - способность, наличие которой является необходимым условием последующих занятий на офтальмологической аппаратуре.

Педагогические и офтальмологические задачи решаются, таким образом, в едином приеме.

Лечение косоглазия в специализированном детском саду предполагает использование таких

офтальмологических аппаратов, как синоптофор, мускулотрениер, конвергенцтрениер и хейроскоп. Закрепление бинокулярного зрения, выработанного в результате лечения косоглазия, проводится на стереоприборах.

Занятия на синоптофоре. Это — один из наиболее сложных офтальмологических аппаратов. Упражнения на синоптофоре проводятся в определенной последовательности: в получении одновременного зрения и в восстановлении бифовеального слияния, а также в развитии фузионных резервов.

При наличии бифовеального слияния развивают фузионные резервы на тестах для слияния.

Во всех остальных случаях назначается световая стимуляция центральных ямок сетчаток (альтернирующая и одновременная).

Упражнения на синоптофоре проводят по 10—15 минут ежедневно. Курс лечения в общей сложности (до операции и после операции) состоит из 100- 120 сеансов с перерывами, срок наступления которых определяется для каждого ребенка индивидуально.

В ходе упражнений, стимулирующих подвижность глаз, головки синоптофора фиксируют под объективным углом косоглазия и затем одновременно перемешают то в одну, то в другую сторону. Суть упражнений заключается в движении глаз с целью непрерывного слежения за объектами.

Упражнения на мускулотрениере также развивают подвижность глаз. Они особенно полезны после операций по поводу косоглазия. Суть упражнений заключается в задаче проследить взором, в то время как голова остается неподвижной, движения объекта, совершающего колебания в горизонтальной плоскости с определенной амплитудой (от ± 20 до ± 80) и частотой (от 15 до 80 колебаний в минуту). Обычно проводится в целом от 30 до 60 сеансов, каждый по 5—10 минут, один раз в день.

Упражнения на конвергенцтрениере способствуют лучшей конвергенции глаз. Задача заключается в том, что бы следить за светящимся объектом, который плавно приближается с расстояния 1 м к переносью. Как только один глаз перестает фиксировать световой объект, последний выключают и упражнения повторяют сначала. Всего проводится 30 сеансов, по одному разу в день, продолжительностью 5—10 минут.

Занятия на хейроскопе повторяют аналогичную тренировку в ходе лечения амблиопии.

Во избежание рецидива косоглазия восстановленное в ходе ортоптического лечения бинокулярное зрение должно быть закреплено. Это достигается посредством системы коррекционно-педагогических упражнений. Характер и суть упражнений зависят от клинической формы косоглазия. Так, при сходящемся содружественном косоглазии задача упражнений — расслабить конвергенцию, что предполагает направление взора ребенка вдаль и вверх. С этой целью разработаны такие упражнения, как «Зажги фонарик», «Подбрось вверх воздушный шарик», «Покажи, какой мяч большой — какой маленький» и др. При расходящемся содружественном косоглазии упражнения предназначены усилить аккомодацию, что предполагает направление взора вблизи и вниз. В данном случае полезны такие упражнения, как работа с мозаикой, строительные игры, занятия аппликацией, лепкой, конструированием и т. п.

При безуспешном ортоптическом лечении детей, страдающих косоглазием, направляют на оперативное лечение. Однако после операции дети вновь возвращаются и специализированный детский сад для ортоптической коррекции зрения.

Для определения эффективности предаппаратной подготовки к ортоптическому лечению косоглазия и самого ортоптического лечения нами была исследована младшая группа специализированного детского сада № 420 г. Москвы, состоявшая из 20 человек.

У 15 из 20 детей отмечалось сходящееся монокулярное аккомодационное косоглазие, у 4 — неаккомодационное, у одного ребенка — частично аккомодационное косоглазие. Острота зрения у 2 детей составляла 0,05—0,08, у 5-0,1, у 3-0,2, у 8-0,3-0,4, у 2-0,6

Исследования, положенные в основу данной статьи, были проведены под руководством доктора медицинских наук, проф. Е.И. Ковалевского на основе теоретических положений, разработанных доктором медицинских наук, проф. Э. С. Аветисовым.

**ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ ИЛЕОПТИЧЕСКОГО
И ОРТОПТИЧЕСКОГО ЛЕЧЕНИЯ В
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ДЕТСКОМ САДУ**

а) Для всего детского сада

Ручной зеркальный офтальмоскоп
Офтальмометр ОФ-3
Периметр
Скиаскопическая линейка
Прибор типа софитной лампы
Эргограф
Диоптриметр
Офтальмохромоскоп Л. М. Водовозова
Стационарная щелевая лампа

б) Для каждой группы

Таблицы для исследования остроты зрения с осветителями
Набор оптических стекол
Лампа для офтальмометрии
Синоптофор (2)
Лекализатор-корректор
Цветовой прибор
Стереоскоп с зеркалом (4)
Разделитель полей зрения (4)
Большой безрефлексный офтальмоскоп
Устройство для локального засвета центральной ямки сетчатки
Трехпалочковый прибор
Прибор для забрасывания шариком и шарики
Доска для набрасывания колец и кольца
Хейроскоп
Тонометр Маклакова
Мускулотренер глазной
Конвергенцтрены (2)
Макулотестер поляроидный
Устройство для координиметрии
Окклюдоры (в соответствии с количеством детей)

М.И.Земцова

**Системный характер формирования
психической деятельности
дошкольников с нарушением зрения.
(на примере эстетического воспитания).**

При нарушении зрения у дошкольников страдает целостная одновременная восприятие действительности и ее отображения изобразительной, музыкально-ритмической, словесно-художественной, театральной и др. видах деятельности.

Это обусловлено нарушением остроты зрения, поля зрения, глазодвигательной функции, бинокулярного зрения, цветного восприятия и других функций зрительной системы. Внутри системные нарушения зрения связаны с межсистемным характером развития психических процессов и формированием движений.

Недоразвитие и нарушение зрения затрудняют формирование быстроты, координации, точности движений, статического и динамического равновесия, развитие чувства ритма, пространственной ориентировочной деятельности. Художественно – ритмической деятельности

В целях предупреждения и преодоления первичных и вторичных отклонений развития детей, возникает необходимость мобилизации и использование резервных потенциальных возможностей детского организма в процессе воспитания и обучения. В условиях разных видов деятельности самих детей: при рисовании, занятиях музыкальной, ритмической, игровой и других видах деятельности у детей с недоразвитием и нарушением зрения формируются сложные художественные образы, имеющие полисенсорный системный характер.

Эстетическое воспитание в детском саду предусматривает формирование эмоционально-образных представлений о явлениях природы, общественной жизни, труде и быте людей, о произведениях искусства. В детских садах для детей с нарушением зрения осуществляются те же задачи, что и в массовых дошкольных учреждениях: систематически развивать эстетическое восприятие, эстетические чувства и представления детей, формировать у них умение оценивать доступные для восприятия детей явления прекрасного в жизни, природе, в отношениях людей, развивать художественные и творческие способности.

Эти задачи при нарушении зрения реализуются с учетом аномалий развития зрения, затрудняющих формирование зрительно-двигательных, зрительно-музыкальных и других эмоционально окрашенных образов.

Эстетическое воспитание связано со всеми сторонами развития личности ребенка. Занятия рисованием, лепкой, аппликацией т.п. развивают у детей предметное зрительное восприятие, наблюдательность, занятия музыкой предусматривают формирование приемов и способов художественно – ритмической деятельности. Чтение родителем или воспитателем художественной литературы, сочетающееся с развитием наблюдений за окружающим, обогащает кругозор детей, способствует формированию эстетических представлений и чувств, познавательных интересов детей.

Формирование художественных образов при нарушении зрения носит системный характер и осуществляется при опоре на зрительные, слуховые, тактильные, кинестезические и другие сенсорные функции. Полисенсорная основа восприятия действительности и пространственно-ориентировочной деятельности слабовидящих детей имеет важное компенсаторное значение. Восприятие наблюдаемых явлений воспроизводится детьми в песнях, стихах, рисунках, инсценировках, играх.

Все это является важным источником получения детьми информации из окружающей действительности. Для слабовидящих детей имеет важное значение формирование самостоятельной творческой деятельности. На разных возрастных этапах содержание и методы эстетического воспитания усложняются. Разные виды художественной деятельности направлены на всестороннее развитие личности ребенка в процессе воспитательной работы. Центральное место при воспитании слабовидящих дошкольников занимает игровая деятельность, имеющая важное коррекционно-воспитательное и компенсаторное значение.

Коррекционно-воспитательная направленность заключается в том, чтобы научить детей видеть прекрасное в окружающем: в жизни, в природе, в общественных отношениях людей, эмоционально обогатить личность ребенка, которому многое недоступно для непосредственно чувственного восприятия действительности. Большинство слабовидящих детей не могут зрительно целостно и одновременно обзирать многие объекты и явления природы: звездное небо, море, горы, скалы. Тем не менее, в своих рисунках они отражают, что узнали из рассказов взрослых, из детской художественной литературы.

В своих рисунках они отображают, прежде всего, реальную действительность. При рисовании с натуры, по замыслу, они передают образы, которые у них возникли на основе наблюдения, словесной информации. Важное значение, для обогащения представлений детей имеет наблюдение за окружающим. Восприятие предметов и явлений действительности находят отображение в детских рисунках. Восприятие формы, величины, цвета, фактуры предметов осуществляется в их взаимодействиях и отношениях. Воспитатели особое внимание обращают на цветовые сочетания, величинные отношения, на композицию, а также осуществление изобразительных замыслов детей.

Занятию по рисованию предшествует проведение специально направленной работы по наблюдению предметов и явлений. Для того, чтобы дети составили хотя бы приближенные образы наблюдаемых объектов, они предварительно рассматривают и словесно описывают иллюстрации на соответствующие темы, выполняют аппликации, лепят, конструируют, слушают рассказы, стихотворения. Эти занятия направлены на формирование образов, обогащающих сенсорный и словесный опыт детей, а также их эмоциональную сферу. В целях развития правильного соотношения образа и слова детям читают отрывки рассказов, относящихся к теме, проводят с ними словарную работу, сочетая ее с формированием образной речи (придумывание загадок, рассказывание сказок, чтение стихотворений и т. и). Дети рассказывают о своих наблюдениях в природе и жизни.

В подготовительной к школе группе под руководством воспитателя дети на занятиях по развитию речи и родному языку подбирают соответствующие синонимы и антонимы. На уроках пения приводят знакомые им попевки, отрывки из стихотворений. При этом всемерно поощряются разные формы импровизации и использование ранее изученных ими отрывков из стихотворений, сказок и других детских художественных произведений. Очень ценным методическим приемом является выполнение рисунков в качестве иллюстраций к зачитанным отрывкам стихотворениям, рассказам, содержащим разнообразные образные выражения.

Особенно важное коррекционно-воспитательное значение имеют отрывки из стихотворений, сказок, рассказов А. С. Пушкина, С.А. Есенина и др.

Изобразительная деятельность тесно связана с музыкальной деятельностью. На музыкальных занятиях формируют музыкально-художественные и музыкально-игровые образы, сочетающиеся с ритмическими движениями под музыку и с ориентировочной деятельностью в пространстве. Все это связано с формированием приемов аналитико-синтетического, зрительно-слухового восприятия и зрительного запечатления музыкальных и игровых образов, формирующихся на полисенсорной основе. Такие виды деятельности детей имеют огромное коррекционное значение и являются важным условием разностороннего развития личности ребенка. Слабовидящие дети не имеют возможности в связи со зрительно-сенсорной недостаточностью многое воспринимать из мира прекрасного.

Однако, при специально направленной коррекционно-воспитательной работе у них могут сформироваться художественно преобразованные отображения действительности в рисунках, скульптуре и других произведениях изобразительного искусства. Они учатся воспринимать и воссоздавать пространственно-цветовую симметрию, звуковые отношения. В процессе обучения и воспитания слабовидящие дети путем сравнения приходят к обобщенному восприятию прекрасного в действительности, опираясь при этом на словесную и наглядно-образную информацию, которую они получают, перерабатывают и используют в разных видах содержательной конкретной деятельности, опираясь на обобщенное восприятие представления, накопившиеся в их опыте в процессе обучения и воспитания.

Музыкальная деятельность и ее коррекционно-воспитательное значение

В процессе музыкальной деятельности обращается серьезное внимание на воспитание музыкальной восприимчивости у слабовидящих детей, что обуславливает не только их высокий интерес к музыкальным занятиям, но имеет огромное компенсаторное значение. Формирование музыкальной восприимчивости, слухового внимания к выразительной интонации, к музыкальным изобразительным средствам обогащает музыкальные образы. Важное значение, как отмечалось выше, имеет их сочетание с художественно-ритмической деятельностью, с музыкально-игровыми занятиями, с активными двигательными ориентировочными действиями. Все это способствует формированию у таких детей межсистемных слухо-зрительно-тактильно-кинестетических представлений, компенсирующих неполноценное зрительное восприятие действительности. Опираясь на синтетические образы, дети развивают музыкальные способности, эмоциональную отзывчивость, что помогает преодолеть отрицательные переживания, обусловленные нарушением зрения. Формирование в условиях обучения мелодических тонко дифференцированных звуковых соотношений в музыке, музыкального слуха, ладового чувства, овладение слухо-зрительно-кинестетическими своеобразными звуковыми, ритмическими, художественно-словесными образами, значительно обогащает сенсорный опыт слабовидящих детей. При нарушении зрения формирование музыкальной деятельности идет от действия по показу и подражанию, далее — воссоздание музыкальных, ритмических, зрительно-ритмических образов памяти.

На занятиях по пению образцы мелодий воспроизводятся голосом. Исполнение осуществляется, как правило, с помощью музыкальных инструментов.

Все это способствует становлению и проявлению выразительности музыкального исполнения детьми.

В подготовительной группе у некоторых детей проявляется творческая инициатива и элементарные оценочные отношения к музыкальным произведениям. Это способствует формированию музыкального вкуса, обогащению образов, восполняющих неполноценные зрительные представления об окружающей действительности.

Особенно важное компенсаторное и коррекционно-воспитательное значение имеет музыкальная игровая деятельность, сочетающаяся с танцевальными, ритмическими движениями, с двигательной ориентацией в пространстве, с применением различных игровых действий, предполагающих использование разных атрибутов (ленты, куклы, лошадки и т. д.). Это хорошо представлено в работе детского сада №277 г. Москвы и других дошкольных учреждениях специального назначения.

Формирование, воссоздание и передача в различных игровых действиях зрительно-двигательных музыкальных образов в сочетании с танцевальными движениями и ориентацией в пространстве играют огромную компенсаторную роль и помогают расширить объем зрительного и слухового внимания, зрительной памяти, зрительного образного мышления, выработать приемы и навыки двигательной ориентации в пространстве и времени.

Музыка является важным стимулом развития эмоциональной сферы у детей, вызывая положительные эмоции. При веселой плясовой музыке дети радуются. Это, как правило, сочетается с движениями в такт музыкальных ритмов. Такие виды деятельности обогащают эмоционально-волевую сферу и имеют важное психотерапевтическое значение, например, когда дети очень возбудимы и двигательны беспокойны, организуется слушание колыбельной мелодии, которая постепенно успокаивает и помогает сосредоточить внимание детей.

Слушание музыки имеет воспитательное значение. В процессе обучения музыке опыт детей обогащается разнообразными двигательными-плясовыми движениями, сочетающимися с характером музыки, развитием элементарной ритмичности, способствующей усвоению плясовых движений и игровых действий.

Ценным методическим приемом является просмотр диафильмов с музыкальным сопровождением. На занятиях придается большое значение сочетанию различных видов деятельности с применением фронтальных и индивидуальных форм работы. Широко используются наглядные приемы: восприятие иллюстративных изображений, игрушек, предметов, соответствующих содержанию песен. Перед показом инсценировок с применением песни и игрушек дети

Дети во время слушания музыки сопровождают мелодии напевом, ритмическим похлопыванием ладошками в такт музыки, действиями, связанными с манипуляцией игрушками в соответствии с музыкой.

Занятия в детском саду пением и музыкой позволяют развивать разнообразные мелодические интонации, овладевать выразительным исполнением песни, помогают формировать вокальные и хоровые навыки у слабовидящих дошкольников. Это тем более важно, что у некоторых слабовидящих детей страдает интонирование, возникают затруднения в развитии навыков ансамбля, требующих опоры на слухо-зрительные и музыкально-слуховые связи. Занятия пением слабовидящих детей имеют важное коррекционное значение и для развития речи, способствуя улучшению произношения. Вслушиваясь и активно подражая правильному певческому звучанию, контролируя правильность своего исполнения, слабовидящие дети исправляют, имеющиеся у них речевые недостатки, которые встречаются у таких детей чаще по сравнению с нормой. Формирование навыков пения требует правильного воспроизведения гласных звуков и точности произношения согласных звуков, особенно в конце слов. Это предполагает опору на проговаривание слогов, слов и связано со звукообразованием и осмысленным восприятием слов. Музыкальные интонации имеют важное значение для развития речи и слухового контроля при чтении стихотворений, рассказывании сказок и т. п.

В связи с коррекционной направленностью музыкальной деятельности можно несколько видоизменять подбор репертуара, предусмотренного программой, в частности для развития музыкально-ритмических способностей и преодоления у детей вторичных отклонений в развитии чувства ритма, формировании быстроты, точности, координации движений, ориентировочной деятельности в пространстве. Наряду с другими формами занятий для этих целей используется имитация жизненных явлений, например, трудоподобных подражательных движений (как дровосек колет дрова, как столяр работает пилой, рубанком, молотком, как пионер трубит в горн, музыкант играет на скрипке и т. п.). Музыкальный руководитель ведет за детьми систематические наблюдения, с учетом особенностей их развития и возраста. -

Дошкольное воспитание детей с нарушениями зрения имеет огромное значение для их подготовки к систематическому обучению в школе.

Подготовка детей к систематическому обучению в школе требует, прежде всего, формирования всесторонних личностных качеств ребенка: любви к Родине, к своему народу, нравственных качеств, обогащения эмоционально-волевой сферы, формирование устойчивого зрительного и слухового внимания, развитие стремлений преодолевать трудности, развитие интересов к учению и труду, формирование чувства оптимизма.

Готовность детей к овладению систематическими школьными знаниями и умениями предполагает определенный уровень умственного развития, предусматривающий формирование приемов и способов наблюдения действительности. Развитие элементарных способностей к обобщению, свободное речевое общение, правильное произношение, необходимым словарный запас, умение пользоваться грамматическим строем и связной речью, наличие несложных знаний в области языка, а также определенных, предусмотренных программой воспитания в детском саду математических представлений.

Готовность к обучению в школе требует необходимого уровня физического развития, физической закалки, укрепления здоровья, развития самостоятельной микро- и макропространственно-ориентировочной деятельности с учетом возраста. Необходимо формирование у детей элементарных видов физического труда и навыков самообслуживания и бытового труда. Исключительное значение имеет физическая подготовка: овладение в пределах программы дошкольного воспитания основными движениями: при ходьбе, беге, прыжках, метаний, развитие физической силы, выносливости, подвижности, статического и динамического равновесия, развитие координации, точности, быстроты движений, умения ориентироваться в подвижных и настольных играх, развитие мышечной работоспособности.

Конечно, все эти упомянутые выше требования должны соотноситься с возрастными и специфическими особенностями слабовидящих детей. При этом должна учитываться сложная структура дефекта, клинические формы нарушения зрения, патогенез, этиология слабовидения, а также сочетающиеся со зрительной неполноценностью другие дефекты.

Выводы

Эстетическое воспитание в детских садах для слабовидящих детей является одним из важных условий коррекции и компенсации нарушений зрения и всестороннего развития слабовидящих детей.

Полисенсорный системный характер разных видов деятельности детей дошкольного возраста с нарушением зрения позволяет формировать процесс компенсаторного развития, совершенствовать приемы и способы познавательной, пространственно-ориентировочной деятельности, соотносясь с особенностями, обусловленными нарушениями зрения.

Словесно-художественная, изобразительная, музыкально-ритмическая, игровая, театральная и другие виды деятельности, связанные с наблюдением за окружающим, активной деятельностью самих детей, с их ориентировкой в пространстве, имеют важное коррекционно-воспитательное значение.

Словесное общение детей с нарушением зрения со взрослыми и сверстниками в условиях активной деятельности помогает формированию эстетического отношения к действительности, воспитанию моральных качеств. Все это является важным условием подготовки слабовидящих детей к обучению в школе.

Л. И. Плаксина

**КОРРЕКЦИОННО-
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО
РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ
ПРЕДСТАВЛЕНИИ У ДЕТЕЙ С
АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ**

Формирование пространственных представлений у детей школьного возраста является составной частью их умственного развития. На основе этих представлений дошкольники учатся практически ориентироваться в пространстве, кроме того они служат основой для развития пространственного мышления и способны понимать пространственные признаки и отношения между предметами и явлениями окружающей действительности.

В дошкольном возрасте в основном закладываются элементарные представления о пространстве: величине, форме, объеме предметов и их пространственном положении. Все это необходимо ребенку для успешного овладения знаниями по математике, рисованию, природоведению и другим предметам при обучении в школе.

Усвоение понимания отношений между предметами и объектами в пространстве проходит через несколько этапов, характеризующихся различной степенью осознанности признаков и свойств пространства.

Успешность овладения пространственными категориями во многом определяется состоянием сенсорных функций и в первую очередь состоянием зрения.

Экспериментальные исследования особенностей развития пространственных представлений и ориентировки в пространстве у детей с амблиопией и косоглазием показали наличие определенных специфических трудностей при усвоении практической и словесной ориентации их в пространстве.

Сложности зрительно-пространственного восприятия у этой категории дошкольников в первую очередь связаны с нарушениями бинокулярного зрения и глазодвигательных функций. Нами было обнаружено, что при решении заданий на идентификацию формы, величины объектов, выделение пространственных положений дети с нарушениями зрения испытывали определенные трудности, работая с объектами и движущимися объектами. Из-за снижения зрительного контроля в процессе действий с пространственными объектами количество ошибок, допущенных ими в сравнении с нормальнозрящими сверстниками было значительно больше.

Ограничение зрительных возможностей приводит к тому, что у дошкольников с нарушениями зрения снижается уровень развития глазомерных способностей, что в свою очередь обедняет чувственный опыт детей и затрудняет формирование сенсорных эталонов и оперирование ими. Сложности сенсорной ориентировки приводят к снижению уровня практических действий, а затем и словесной ориентации. Довольно часто при этом наблюдается разрыв между практическими и словесными действиями. Наряду с этим при недостаточности чувственного опыта встречаются чисто вербальные представления о пространстве.

Имеющиеся особенности овладения пространственными категориями обуславливают существующие трудности усвоения программы воспитания, в детском саду по разделу развития пространственных представлений даже в подготовительной к школе группе.

Для преодоления существующих отклонений в развитии пространственной ориентации необходимо определить пути и средства коррекционно-воспитательной работы, обеспечивающие успешность развития пространственных представлений.

В основу обучающего эксперимента были положены уже сложившиеся в тифлопедагогике принципы и методы обучения детей с нарушениями зрения. При этом большое внимание было уделено компенсирующей роли полисенсорных взаимосвязей, регулирующей роли слова, потенциальному использованию всех видов детской деятельности и ее коррекционной направленности.

Важным условием обучения дошкольников, страдающих зрительными нарушениями, является учет их возрастных особенностей, состояние их зрительных функций, уровень сформированности представлений и практических навыков ориентирования в пространстве.

Принципиальное значение имеют специально организованные, систематические, практические действия детей с различными пространственными признаками и свойствами объектов, решение задач на пространственную ориентировку: определение местоположения, взаимосвязи, отношений и т. д.

При разработке содержания коррекционно-воспитательной работы в подготовительной к школе группе в детском саду для детей с амблиопией и косоглазием было рассмотрено программное содержание по развитию пространственных представлений в «Программе воспитания в детском саду». Отмечено, что в ней через различные виды детской деятельности планируется формирование пространственной ориентировки. Однако содержание носит несколько односторонний характер, так как специально выделено только в разделе развития элементарных математических представлений, что недостаточно для обучения детей с нарушениями зрения. На наш взгляд, необходимо использовать все виды занятий:

изобразительную деятельность, ознакомление с окружающим, физическую культуру для

систематического упражнения дошкольников в выделении различных пространственных категорий.

Учитывая это, экспериментальное обучение включало в себя уточнение и систематизацию содержания обучения, совершенствование методов и средств коррекционно-воспитательной работы.

Разрабатывая серии заданий на практическую ориентировку детей в пространстве, мы стремились обеспечить детям достаточно систематическую упражняемость на решение разного рода задач. При этом широкое применение получили разнообразные виды детской деятельности: занятия, игра, труд, и деятельность в быту, в процессе которых дети учились использовать свои знания и умения для выполнения различных практических действий.

Важная роль была отведена развитию словесной ориентировки. После завершения практического действия, как обязательное требование, перед детьми ставилась задача словесного пояснения, рассказа о том, как они действовали.

Зная о том, что осознание пространственных признаков и свойств, соотнесение в пространстве объектов по отношению друг к другу и к плоскости возможно только при адекватном словесном обозначении, проводилась постоянная работа по упражнению детей в словесном ориентировании.

Большие потенциальные возможности для развития пространственной ориентировки имеются в игровой деятельности, поэтому многие задания носили игровой характер. Игры типа поиска предметов в пространстве по заданной схеме способствовали пониманию и практическому воспроизведению конкретных пространственных ситуаций.

Приведем пример такой игры. Дети получают карточки, на которых изображен путь следования с тем, чтобы найти в комнате спрятанный предмет. Изучив схему, ребенку следовало отыскать и макространстве все указанные на микросхеме объекты.

В начале обучения на схеме обозначались два-три объекта, далее количество их увеличивалось.

По мере того, как у детей формировался навык чтения схем, им предлагалось самим создавать на конкретную окружающую обстановку свои схемы-рисунки. Учили дорисовывать не только расположение предметов на плоскости, но и изображать свой путь следования. При этом просили прочитать схему с тем, чтобы словесно обозначить все пространственные признаки. Подобные задания всегда вызывали у детей повышенный интерес, что положительно сказывалось на результатах деятельности.

Экспериментальное обучение включало широкое использование устных диктантов. По словесной установке педагога испытуемые создавали карты-схемы. Например, следовало нарисовать на листе бумаги в верхнем правом углу прямоугольник и представить, что это дом, от него до середины листа провести прямую линию и нарисовать дерево. На дереве изобразить птицу. В верхнем правом углу изобразить девочку, от нее провести самую короткую дорожку к домику. Такие упражнения учат детей связывать разнообразные предметы между собой, соотносить их к одной плоскости и словесно обозначать.

Как мы уже знаем, монокулярный характер зрения осложняет формирование представлений о перспективных отношениях: объеме, величине, расстоянии. В процессе обучения были обеспечены оптимальные условия для активного действия детей в реальной действительности, где в процессе практических действий они постоянно выделяли эти признаки. Их учили отыскивать предметы в групповой комнате, на участке детского сада, в музыкальном или физкультурном зале, шкафу и т. д., соотносить их величину, форму, расстояние.

У дошкольников с нарушениями зрения медленнее происходит усвоение направлений слева—направо, чем вверх—вниз. Для того, чтобы обеспечить им достаточную упражняемость в выделении направлений, постоянно ориентировали их на соответствующее размещение материалов и пособий на столе во время занятий по математике, рисованию, родному языку и т. д. Например, давалась установка, разместить цветные карандаши слева от себя, счетные палочки — справа, лист бумаги — посередине. Так из занятия в занятие они учились быстро ориентироваться в этих направлениях у себя на столе, в групповой комнате, игровом шкафу и т. д.

В связи с тем, что при нарушении зрения дети затрудняются в понимании зависимости местоположения объекта от точек отсчета, предлагалось задания на осмысление этой зависимости. Например, зарисовывали предметы, отраженные в зеркале. После завершения работы сличали свои рисунки с реальным расположением предметов, что обеспечивало возможность понимания зеркальности изображения.

Кроме того, дети зарисовывали один и тот же предмет с разных точек, а затем обсуждали результаты, находили отличительные пространственные признаки, показывающие, что положение объекта к разным точкам отсчета неодинаково. Так у них имелась возможность осознавать относительность пространственных положения объектов.

Для обучения детей сравнению микроплоскости и соотнесение ее к микропространству для осознания детьми понятий ближе, ниже и др. предлагали создавать модели реально существующей пространственной обстановки: модель групповой комнаты, участка детского сада, размещение игрушек в игровом шкафу.

Широкое применение на занятиях по математике получили устные диктанты, в задачу которых ставилось формирование навыков внимательного отношения к заданию, словесному осмыслению связи между предметами в пространстве, различению этих взаимосвязей и зависимостей по отношению к плоскости и самим предметам на ней. При этом словесная установка давалась только один раз. Второй раз задание повторялось только в исключительных случаях, когда оно включало ряд последовательных действий или же носило индивидуальный характер для тех детей, которые были недостаточно внимательны, возбуждены, рассеяны. Вот примеры подобных диктантов:

1. На листе бумаги в определенном названном месте следовало нарисовать требуемое количество стилизованных человечков. После этого детям предлагалось: «От второго человека в верхнем правом углу провести волнистую линию к третьему человеку в нижнем левом углу. От первого человечка к середине листа провести прерывистую линию к последнему человечку в верхнем левом углу и т. д. На этой же схеме дети упражнялись в определении рядов, расположенных ближе или дальше от ребенка, слева или справа.
2. Разделить линиями лист бумаги на четыре равные части, проведя линии через середину листа. В каждой части (левой верхней, правой нижней и др.) изобразить названное количество геометрических фигур. По завершении работы предложить двум трем детям прочитать полученные результаты, На этом же задании у детей уточняется знание о геометрических фигурах.
3. На демонстрационном полотне представлены расположенные в определенном порядке геометрические фигуры: в середине листа - четыре круга, в разных углах — треугольники, квадраты, овалы разного количества. Кто-либо из детей читает образец, остальные дети под его диктовку выполняют задание.
4. По словесному указанию педагога следует разместить игрушки на полках шкафа: в середине верхней полки поставить матрешку, на третьей полке от верха шкафа поставить машину, о правом углу второй полки от низа шкафа — пирамидку.
5. Расставить на столе по предложенной схеме различные предметы: в середине стола положить книгу, слева от книги положить коробку, в правом ближнем углу посадить куклу и т. д.

Выполняя такие задания, дети соотносили свои практические действия со словесным описанием. Это обеспечивало им адекватность отражения пространственных отношений.

На занятиях по развитию элементарных математических представлений широко применяли различные игры и упражнения на пространственную ориентировку: «Найди предмет», «Кто быстрее?», «Угадай, где спрятано», «Что слева, что справа?», «Чего больше, чего меньше?»

В играх на соревнования навыки пространственной ориентации формируются значительно свободнее и непринужденнее. Это особенно важно учитывать при организации работы с детьми, страдающими зрительными нарушениями, так как ограниченные зрительные возможности приводят к снижению двигательной активности, боязни пространства. Тогда как и в игре они чувствуют себя более уверенно и стремятся добиться положительного результата. Именно в игре и систематических упражнениях дошкольники выучили расположение всех предметов в групповой комнате, игрушек в игровых шкафах и т. д.

Важным положением, на наш взгляд, является создание различных вариантов заданий с одним и тем же программным содержанием. Это учит детей переносу уже сложившихся навыков и решения аналогичных заданий представленных другим вариантом.

На ряду с этим весьма эффективным средством явились упражнения, направленные на формирование у детей предварительных планов действий. При этом учили детей опираться на ранее приобретенный опыт, соотносить цель, результат действия, находить разнообразные варианты решения задания. Для этого использовали схемы – «лабиринты», в которых ставилась задача использования уже имеющегося у детей навыка чтения схемы для ориентирования по лабиринту.

Зная, что истинное отражение пространственных категорий возможно только на уровне словесной ориентации, серьезное внимание было уделено формированию умения обобщать свои практические действия словесно.

Выводы

Таким образом, одной из важнейших задач коррекционно - воспитательной работы по развитию пространственных представлений и ориентировке в пространстве является знание и учет существующих особенностей и трудностей, возникающих у дошкольников с косоглазием и амблиопией.

Монокулярный характер зрения, нарушения глазодвигательных функций приводят к трудностям зрительной ориентации и обобщенности информации, получаемой посредством зрения, что приводит к снижению уровня предметных действий и словесной интерпретации их.

Важнейшим условием успешности обучения дошкольников с нарушениями зрения является обогащение их чувственного опыта и развитие на его основе адекватных практических и словесных представлений.

Формирование у детей с косоглазием и амблиопией навыков моделирования предметно-пространственных отношений и умственного осмысления и усвоения этих категорий пространства возможен в условиях специализированного дошкольного учреждения.

Систематическая упражняемость детей в решении практических и умственных задач на ориентировку в пространстве обеспечит успешность овладения знаниями при обучении в школе.

С. М. Хорош

**КОРРЕКЦИОННО-
ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ
ИГРУШКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
РЕБЕНКА С ГЛУБОКИМ
НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

Дети с первого месяца своей жизни сталкиваются с игрушкой, которая становится их неизменной спутницей до семи - восьмилетнего возраста. Тематика, форма, весь характер игрушки во все времена зависели от материальной жизни общества, его духовной культуры и педагогических взглядов.

Игрушка знакомит ребенка с общепринятыми представлениями о различных формах предметов, их величине, цвете и т. п. Она способствует развитию и реализации потребности ребенка жить и общаться со взрослыми, принимать участие в их деятельности. То, что хотят воспитать в ребенке — определенные качества личности, систему навыков и умений — отражается в игрушке, вкладывается в ее содержание.

Игрушка призвана служить целям всестороннего развития ребенка. В то же время каждая игрушка обычно оказывает преимущественное влияние на какую-то одну сторону развития ребенка; развитие его движений, органов чувств, мышления, речи и т. п. Психическое развитие слепого ребенка имеет свои специфические особенности. Поэтому далеко не всегда в его воспитании могут использоваться игрушки, предназначенные для зрячих детей.

В то же время дети, лишенные зрения, как известно, развиваются по тем же основным законам, что и зрячие; для их полноценного развития также необходимо возникновение и развитие игровой деятельности. Однако без специальной помощи взрослого слепой ребенок не начнет играть, не научится пользоваться игрушками.

Организация игр с игрушками способствует активизации слепого ребенка, развитию его потребности в участии в жизни взрослых. Это особенно важно для слепых детей, поскольку их возможность самостоятельно наблюдать деятельность взрослых и участвовать в ней в гораздо большей степени ограничена, чем это имеет место для зрячих детей.

Ребенок с глубоким нарушением зрения ограничен в познании окружающих предметов и явлении. Со многими предметами он может познакомиться непосредственно. Словесное же описание данное взрослым, не может заменить собой чувственный опыт обеспечить формирование полноценного представления о предмете.

В этих случаях большое значение для развития слепого малыша приобретает игрушка, с помощью которой у него формируется образ того или иного незнакомого ему ранее предмета.

С помощью игрушки слепые дети знакомятся с назначением способами употребления предметов, действия с которыми им не доступны. Игрушка способствует развитию предметных действий слепого ребенка.

Отсутствие зрения, прежде всего, отрицательно сказывается на развитии движений ребенка и его ориентировки в пространстве, формировании предметных действий, на развитии тактильного восприятия и создании адекватных представлений об окружающем мире.

В младенческом возрасте у слепого ребенка позже развивается хватательные движения, он позже начинает самостоятельно садиться, ходить (7).

В то же время хватательные реакции зрячего ребенка с начала своего формирования осуществляются под контролем зрения(I).

Ограничение информации, поступающей к слепому ребенку окружающего мира, и отсутствие возможности контролировать, планировать свои движения с помощью зрения приводят к более позднему развитию моторики и тактильного восприятию и к обеднению предметных действий. Это в свою очередь, отрицательно сказывается на развитии игровой деятельности ребенка. Игра слепых дошкольников, не имеющих жизненного опыта зрячих детей и достаточно широкой возможности контактировать со сверстниками, беднее по содержанию и особенно бедна предметными действиями (7, 8).

Без специального обучения игре слепой ребенок останавливается на стадии манипулятивных действий с игрушками зачастую принимают стереотипный характер. В то же время целенаправленная работа по развитию игровой деятельности слепых дошкольников может привести к появлению у них ролевых коллективных игр (2, 8).

Немаловажная роль в этой работе принадлежит игрушке, которая призвана стимулировать развитие игровой деятельности слепого ребенка, способствовать формированию его чувственного опыта.

Специально, продуманно подобранные игрушки могут существенно влиять на развитие ориентировки слепого ребенка в пространстве, на развитие его характера и воли, отношений ребенка со сверстниками, побуждая его к совместной с ними деятельности. Игре с игрушками способствует исчезновению навязчивых движений то ребенка.

Таким образом, игрушка может явиться действенным средством в деле предупреждения и коррекции недостатков развития, связанных со слепотой.

Однако, до настоящего времени проблеме разработки комплекса игрушек для слепых дошкольников не было уделено достаточного внимания.

Основные требования к игрушкам, предназначенным для слепых детей были определены в работах Л. И. Солнцевой и S. Serbe. Этим требованиям должны отвечать игрушки для слепых детей всех возрастных групп.

Однако слепые дошкольники разного возраста отличаются друг от друга по своему умственному, сенсорному развитию, по умению ориентироваться в пространстве, по развитию игровой деятельности. Поэтому, кроме общих требований, к игрушкам, предназначенных для детей каждой возрастной группы, должны предъявляться особые требования. При этом необходимо учитывать, что слепые дети одного и того же возраста в зависимости от условий их воспитания могут существенно отличаться по уровню своего развития. Так, развитие одного слепого ребенка по отдельным параметрам может приближаться к развитию зрячего ребенка, в то время, как у другого его сверстника будет наблюдаться значительное отставание по тем же параметрам развития. Если мы не будем знать, какую игрушку следует дать слепому ребенку на каждой ступени развития, она может оказаться бесполезной или даже отрицательно сказаться на его развитии.

В современной тифлопедагогической литературе отсутствуют работы, посвященные изучению значения различных игрушек для развития слепых детей разного возраста, разработке требований к игрушкам для этих детей. Можно назвать лишь книгу Е.А. Ерастовой по воспитанию слепого ребенка в семье, где она кратко перечисляет игрушки, которые следует давать слепым детям определенного возраста.

Мы предприняли попытку исследовать влияние, которое оказывает игра с различными видами игрушек на развитие слепых детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

Сравнительный анализ результатов исследований, проведенных со слепыми дошкольниками разных возрастов, показал, что дети легко узнавали игрушки аналогичные тем, которые уже им знакомы ранее (например, куклу, машину, детали строительного набора и др.). После узнавания игрушки дети обычно начинали ее обследовать. Таким образом, отнеся игрушку к определенному разряду (кукла, машина), они стремились получить информацию об особенностях данной, конкретной игрушки.

При обследовании игрушки дети, имеющие остаточное зрение активно им пользовались. Зрительное изучение игрушки сопровождалось беглым осязательным обследованием. Это неизбежно вело к обеднению информации, получаемой ребенком об особенностях игрушки, что находило выражение в высказываниях детей. Так, дети с остаточным зрением, прежде всего, обращали внимание на цвет отдельных частей игрушки и, вслед за этим обычно начинали с ней играть.

Иной характер носило обследование игрушки тотальными слепыми детьми. Для них было характерно после узнавания игрушки активно обследовать ее с помощью осязания. Высказывания этих детей показывали, что тактильное обследование позволяло им подметить особенности, свойственные данной игрушке.

Выделение отдельных частей и деталей знакомой игрушки с помощью осязания было доступно и детям с остаточным зрением. Но делали они это только по просьбе взрослого. Это показывает, что необходимо специально стимулировать тактильное обследование игрушки слепым ребенком, имеющим остаточное зрение. Это может быть достигнуто, с одной стороны, умелым руководством воспитателя, а с другой стороны, содержанием и свойствами игрушки. Так, игрушка должна быть выполнена из материала приятного для осязания.

Как известно, у детей с глубоким нарушением зрения обобщенные образы предметов, в частности игрушек, складываются далеко не сразу. Наше исследование показало, что дети младшего дошкольного возраста узнают игрушки по какому-то одному, зачастую несущественному свойству. Однако они с большим трудом находят основные признаки этой игрушки. Лишь в среднем дошкольном возрасте, в условиях специального воспитания у слепых детей начинают складываться осязательные образы хорошо знакомых предметов и представление о пространственном расположении основных частей этих предметов. В то же время детям этого возраста и уровня развития еще бывает трудно самостоятельно построить целостный образ ранее незнакомого им предмета, но каким-то определенным свойствам отличающегося от предмета им знакомого. Это согласуется с данными Л. И. Солнцевой и свидетельствует о том, что у этих детей имеются лишь конкретные образы знакомых им предметов, а обобщенные образы игрушек, с которыми им приходилось играть, только начинают складываться. В старшем дошкольном возрасте формирование обобщенных образов предметов продолжается. Дети постепенно овладевают приемами осязательного обследования предметов, хотя у них еще долго обнаруживаются трудности в осуществлении анализа и синтеза

существенных свойств обследуемого ими предмета (4, 6).

Характер обследования игрушек слепыми дошкольниками показывает, что для дальнейшего развития сохранных органов чувств детей, для овладения ими приемами обследования предметом, для развития их познавательной деятельности среди их игр значительное место должны занимать игры, способствующие сенсорному развитию детей, овладению ими предметным миром, активизирующие их деятельность. К таким играм относятся игры с дидактическими игрушками.

В младшем дошкольном возрасте дети учатся собирать простые пирамидки, состоящие из трех-пяти колец, вкладные матрешки, кубы или стаканчики. В среднем дошкольном возрасте дети уже бывают, способны собирать фигурные пирамиды.

В старшем дошкольном возрасте слепые дети играют в игры гораздо увереннее, но с таким же удовольствием, как и дети школьного возраста.

Мы привели в качестве примера несколько дидактических игр, чтобы показать, что целенаправленное воспитание и игрушки, специально подобранные с учетом возраста и уровня развития ребенка, способствуют сенсорному развитию детей с глубоким нарушением зрения, развитию мелких движений их рук.

Слепые дошкольники всех возрастов особенно любят играть с мячом. Существует целый ряд игр с мячом, способствующих развитию движений детей, их ориентировки в большом пространстве. Дети учатся катать мяч, бросать его друг другу. Развитию координации движений служит игра, в процессе которой дети бросают мяч в корзину или ведро. Расстояние до цели они определяют сами, предварительно обследовав корзину с помощью осязания и, если оно имеется, остаточного зрения. Большое оживление вызывает у незрячих детей «Игра с колокольчиком». К середине небольшой доски подвешивается колокольчик, доска ставится к стене несколько наклонно так, что колокольчик свободно свешивается с ее внутренней стороны. Ребенок отходит на некоторое расстояние от доски и катит мяч в направлении к ней. Если мяч попал в доску, колокольчик звенит. Таким образом, дети могут сами контролировать результат своего действия.

Наряду с игрушками, способствующими развитию органов чувств, движений, предметных действий и ориентировки в пространстве детей с глубоким нарушением зрения, в их воспитании большое место должны занимать игрушки, способствующие развитию игровой деятельности, которая является основной, ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. К таким игрушкам относятся игрушки-образы (куклы, животные), так называемые портные игрушки (автомобиль, поезд и т. п.), а также помогающие создать сюжетно-ролевую игру (предметы кукольного обихода и т. п.).

В отношении незрячих детей эти игрушки выполняют одну, не менее важную функцию. Осязательное обследование деталей этих игрушек, действия с ними (например, такие, как раздевание, одевание куклы или мишки) способствуют развитию мелкой моторики слепого ребенка, формированию правильных приемов осязательного обследования, овладению предметными действиями. Кроме того, игрушки этого вида знакомят детей с образами животных и предметами, представление о которых дети пока еще не получают из своей жизненной практики.

В процессе целенаправленного воспитания слепых детей дошкольного возраста успешно развивается игровая деятельность, проходя путь от простых манипуляций с игрушками и отдельным игровыми действиям и затем к действиям, связанными между собой единым сюжетом. При этом соответственно расширяется ассортимент игрушек, предназначенных для сюжетно - ролевых игр детей. Так, в младшем дошкольном возрасте детям для игры дают куклу средних размеров с ограниченным набором предметов кукольного обихода (кровать, стол, стул, чашка и др.). К старшему дошкольному возрасту, с развитием сюжетно – ролевой игры дети становятся способны строить свою игру с гораздо более разнообразным набором игрушек (куклы, изображающие мальчиков и девочек в разнообразной одежде, различные наборы мебели, посуды и пр.).

Подбирая игрушки для слепых детей определенного возраста необходимо учитывать, что в одной группе могут оказаться дети с разным уровнем развития. Поэтому в группе должны быть игрушки, рассчитанные на детей более младшего возраста. Наряду с этим необходимо иметь и такие игрушки, с которыми могут играть наиболее продвинутые в своем развитии дети.

Более того, игрушки должны подбираться с учетом возможностей слепых детей данного возраста (как наименее, так наиболее развитых) действовать с ними в условиях совместной игры со взрослым. Таким образом, воспитатель будет ориентироваться на зону ближайшего развития, на «завтрашний день» ребенка, по выражению Л. С. Выготского.

Только придерживаясь этого принципа можно обеспечить оптимальные условия для всестороннего развития дошкольников с глубоким нарушением зрения.

Л. П. КОВАЛЕВА

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО -
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ИЗУЧЕНИИ СЛАБОВИДЯЩИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ,
ПОСТУПАЮЩИХ В ЯСЛИ - САД

Советские тифлопедагоги, разрабатывающие основы воспитания дошкольников с нарушением зрения. М. И. Земцова, Л. И. Солнцева, Т. А. Свиридчук, Л. И. Плаксина и др., указывают на необходимость решения в специализированных детских садах наряду с общими специальными коррекционно - педагогическими задачами, обусловленных особенностями развития ребенка с сенсорной недостаточностью.

Опыт работы со слабовидящими детьми в качестве тифлопедагога в детском специализированном саду убеждает нас в том, что решение специальных коррекционных задач невозможно без знания исходного уровня развития познавательной деятельности ребенка, прежде всего восприятия и представления. Выявление исходного уровня развития познавательной деятельности ребенка является первоначальным условием для определения путей педагогической коррекции и компенсации в процессе восприятия слабовидящего дошкольника.

Исходные данные позволяют установить уровень отставания ребенка от нормы, определенной «Программой воспитания в детском саду», а также поставить конкретные задачи и наметить пути педагогической коррекционной работы с данным дошкольником.

Советскими тифлопедагогами и тифлопсихологами раскрыты закономерности и особенности восприятия и представлений детей с нарушением зрения и, что самое главное, показано, что уровень развития их чувственного познания не определяется состоянием остроты зрения. На объем и качество восприятия и представлений существенное влияние оказывает зрительный опыт ребенка, перцептивная активность и потребность, овладение эффективными способами познавательной деятельности, создание комфортных условий и др. Отсюда вытекают основные задачи коррекционно-педагогической деятельности тифлопедагога, направленные на устранение недостатков развития ребенка, на формирование эффективных способов познавательной деятельности, обеспечивающих в дальнейшем нормальное участие ребенка в учебном процессе школы.

Психолого-педагогическое изучение слабовидящих школьников, поступающих в ясли-сад, проводилось с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей и степени дефекта зрительного анализатора.

Известный психолог и дефектолог Л. С. Выготский отмечал, что, в отличие от школьника, дошкольник обучается по нашей программе лишь в той мере, в какой она становится его программой. Исходя из этого положения, в основу нашего изучения была положена игра и игровая деятельность, так как именно в ней происходит в основном умственное развитие ребенка в младшем возрасте, складывается его восприятие, развивается воображение.

Восприятие и представления об окружающем изучались путем предъявления натуральных объектов, игрушек, картин, включенных в игру или игровую ситуацию.

Оценка результатов складывалась не только из одноразового обследования, но и в процессе наблюдений за ребенком на общеобразовательных занятиях, особенно в репродуктивной деятельности (лепка, аппликация, рисование), в творческих играх, на индивидуальных занятиях, в беседах с родителями.

Первоначальное обследование заняло примерно 10 дней. Данные изучения восприятия и представлений слабовидящих детей группы заносились в две карты.

Карта I — (на каждого ребенка), где отмечались следующие данные, характеризующие восприятие слабовидящего дошкольника: скорость, объем, переключаемость, дифференцированность, уровень оречевления (перечисление, описание, истолкование), отношение ребенка к работе. В индивидуальной карте также отмечались причина и степень нарушения и прогнозы на развитие и лечение зрительных функций;

Карта II — сводная карта на всю группу, где дана характеристика представлений слабовидящих детей и их соответствие возрастному уровню развития ребенка.

Учитывая компенсаторную функцию мышления и речи для слабовидящего ребенка,

эти виды познавательной деятельности были включены в особую графу как характеризующие качество восприятия и представлений. В отдельной графе фиксировалось проявление таких важных качеств личности ребенка, как интерес к работе, активность, степень самостоятельности, внимание.

Проанализировав карты обследования, мы смогли поставить конкретные задачи работы тифлопедагога в данной возрастной группе в данном учебном году и наметить пути коррекционно - педагогической работы с подгруппами детей, отстающих не только от возрастных требований, но и от сверстников данной группы по уровню развития восприятия и представлений. Так, например, Женя и Слава составили подгруппу по формированию эффективных способов восприятия основных цветов, так как у них не было четкого представления об эталонах этих цветов, они не дифференцировали зеленый и красный цвет, хотя органических нарушений, влияющих на восприятие цветных объектов, не обнаружено.

Исходя из результатов анализа, тифлопедагог проводит консультационную работу с воспитателем группы по организации общеобразовательного занятия, по приемам работы с группой и данным ребенком в других видах деятельности в детском саду.

Коррекционно-педагогическая работа тифлопедагога на общеобразовательных занятиях и специальных занятиях с подгруппами детей проходит поэтапно, в определенной последовательности, которая намечается в перспективном плане.

Анализ карт обследования и опыт коррекционно-педагогической работы по реализации составленных перспективных планов дают основание сделать ряд общепедагогических выводов, имеющих значение для дошкольной психологии и педагогики слабовидящего ребенка. Эти выводы находятся в полном соответствии с данными тифлопсихологии и тифлопедагогики, полученными при изучении младших слабовидящих школьников.

1. Уровень развития познавательной деятельности определяет главным образом зрительный опыт ребенка, а не состояние функций зрительного анализатора.
2. Важную роль в проявлении познавательной деятельности играет личность ребенка и ее индивидуальные качества. Это положение обуславливает дифференцированный подход не только по дефекту зрения, но и по индивидуальным особенностям личности.
3. При равных уровнях развития познавательной деятельности и индивидуальных качеств личности дети с более низкой остротой зрения дают худшие показатели, чем дети с более высокой остротой зрения. Эти основные выводы определяют необходимость, прежде всего, формирования активного зрительного опыта дошкольника, а не только развития функции зрительного анализатора. Но, вооружая дошкольника этим зрительным опытом, мы обязательно учитываем степень дефекта зрения. Это проявляется в дифференцированном подходе к организации занятий с разными подгруппами детей (подбор фонов и расстояний для демонстрации пособий, их размера, цвета и т. д.).

Одновременно были выявлены особенности представлений слабовидящего дошкольника.

1. Более полные и качественные представления у детей о предметах, с которыми они непосредственно действуют (например, темы «Одежда», «Посуда», «Мебель»). На низком уровне находятся представления о предметах, воспринимаемых визуально на расстоянии. Эти представления характеризуются слабой дифференцированностью, фрагментарностью. Например, при изучении тем «Растения», «Животные», «Птицы» проявляется неспецифическое узнавание. Так, дети в козленке видят зайца, в теленке — собаку, в жеребенке — лису (по цвету и пушистому хвосту).

2. Низкий уровень представлений о предметах, которые нужно воспринимать по частям. Это налагает ответственность на методику занятий с этими объектами (удлинняется время демонстрации, предварительный подбор наглядности — не по принципу: чем крупнее, тем лучше).
3. Затрудняется узнавание дошкольниками изображений предметов разных модальностей (контур, силуэт, поза, динамика движений).
4. Низким уровнем отличаются представления о временах года.
5. Нарушены пространственные представления.
6. Плохо дифференцированы представления о форме предмета.
7. Слабое владение предметными действиями, требующими учета свойств предмета (цвета, формы, величины, расположения, например, складывание пирамидок, матрешек).
8. Ярko проявился низкий уровень обобщенности представлений, неумение обозначать признаки предмета точным словом полно и последовательно. А ведь речь только тогда несет компенсаторную функцию, когда она точно соотнесена с образом предмета, его признаками. Отсюда вытекает еще одна немаловажная задача тифлопедагога при формировании способов познавательной деятельности — обучение оречевлению признаков предмета.

Итак, подводя итог вышесказанному, мы определили одну из первостепенных задач тифлопедагога в работе со слабовидящими детьми — формировать эффективные способы восприятия окружающего, а на их основе — количественно и качественно полные представления, определенные «Программой воспитания в детском саду» для данной возрастной группы, в опоре на активную мыслительную деятельность с учетом индивидуальных возможностей ребенка и дефекта его зрения.

Во всех видах деятельности работа дефектолога должна вестись так, чтобы способствовать развитию таких важных качеств личности, как самостоятельность, активность, самоконтроль и творчество.

В конце каждого учебного года следует проводить итоговое обследование детей группы, результаты которого фиксируются в тех же двух картах, что позволяет заметить степень продвижения ребенка в развитии познавательных процессов как результат совместной работы учителя-дефектолога с воспитателями группы и определить предварительные задачи с группой и отдельным ребенком на новый учебный год.

Данные, характеризующие степень продвижения в развитии познавательной деятельности слабовидящих детей группы, необходимо сопоставлять с данными врача-офтальмолога.

Е. С. НЕЗНАМОВА

СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО -

ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ

РАБОТЫ ТИФЛОПЕДАГОГА ПО

ВОССТАНОВЛЕНИЮ

ЗРЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С

АМБЛИОПИЕЙ

И КОСОГЛАЗИЕМ

Современная тифлопсихология, тифлопедагогика и офтальмология определили некоторые пути, средства и задачи совместного комплексного медико-педагогического воздействия на детей с амблиопией и косоглазием по восстановлению их зрения (Э. С. Аветисов, М. И. Земцова, И. С. Моргулис, Л. И. Медведь).

Анализ научных данных и опыта работы специальных детских садов для детей с амблиопией и косоглазием указывает на актуальность разработки системы коррекционно-педагогических воздействий, которые осуществляются параллельно с медицинскими воздействиями, а иногда и опережают их в процессе предаппаратной подготовки, развивая зрительное восприятие у детей сложных объектов и изображений. Такой подход к восстановлению зрения у детей с амблиопией и косоглазием необходим для последующих занятий на офтальмологической аппаратуре (Л. А. Григорян и др.).

Система коррекционно-педагогических воздействий ставит основной задачей формирование перцептивной активности, потребности, формирование умений, навыков и способов зрительного восприятия, которые значительно повышают познавательные возможности ребенка с амблиопией и косоглазием и способствуют восстановлению зрительных функций.

Это основное положение, которым руководствуются тифлопедагоги специализированного детского сада в коррекционно-педагогической работе с детьми, вытекает из выводов современных исследований, посвященных развитию познавательной деятельности слепых и слабовидящих (М. И. Земцова, А. И. Зотов, Ю. А. Кулагин, А. Г. Литвак, И. С. Моргулис, Л. И. Солнцева, В. И. Феоктистова).

Коррекционно-педагогическая работа тифлопедагога по развитию зрительного восприятия тесно связывается нами с офтальмологической работой и организуется в соответствии с плеоптическими, ортоптическими и стереопическими этапами лечения. Трехлетний опыт работы в качестве тифлопедагога специализированного детского сада позволяет нам показать систему работы по восстановлению зрения педагогическими средствами, которая осуществлялась совместно с офтальмологами и обсуждалась на Городской научно-практической конференции и Герценовских чтениях.

Если медицинские плеоптические мероприятия направлены на повышение остроты зрения амблиопичного глаза посредством окклюзии и всевозможных раздражений колбочкового аппарата глаза светом и упражнениями, то коррекционно-педагогическая работа в плеоптическом периоде ставит основной задачей формирование зрительного восприятия посредством раздражений цветом амблиопичного глаза ребенка, а также представлений, умений, навыков, определяемых программой детского сада.

Этой работе предшествует комплексное обследование по разработанной нами методике с целью выявления соответствия уровня развития конкретного ребенка возрастным и программным требованиям.

Из анализа обследования зрительного восприятия детей с амблиопией и косоглазием (в котором выявлены нарушения цветного зрения: синего — голубого — фиолетового, красного — оранжевого — желтого) вытекает необходимость организации целенаправленной систематической коррекционно-педагогической работы по формированию цветоощущения, представления о цвете, способствующих качественному восприятию, дающих возможность правильного, полного и яркого отражения окружающей действительности.

Коррекционно-педагогическая деятельность в периоде плеоптического лечения, как и на других этапах, предполагает строгий дифференцированный подход, в основе которого лежит разный уровень цветового восприятия формы, величины и т. д., а также разный уровень психического развития ребенка. Учитывается при этом и социальный фактор развития ребенка.

Для коррекционно-педагогической работы дети делятся на несколько групп, которые не являются стабильными и зависят на первом этапе коррекционно-педагогической работы от исходного уровня, а в дальнейшем — от успешности

овладения способами и приемами зрительного восприятия.

Ниже приводим примерную систему коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие цветового восприятия как основы восстановления зрительных функций. Коррекционно-педагогическая работа с выделенными нами подгруппами строится в зависимости от уровня сформированности цветового восприятия. Система работы такова:

1. Знакомство с цветовыми эталонами.
2. Соотнесение предметов по цвету.
3. Нахождение данного цвета в классификационных и сериационных рядах.
4. Нахождение данного цвета в окружающем мире.
5. Локализация и называние цвета среди массы разноцветных предметов.
6. Составление рядов из аналогичных по цвету предметов.
7. Нахождение лишнего по цвету предмета в рядах.
8. Составление рядов из предметов в ритмичной последовательности (заданной).
9. Закрепление представлений о цвете в микро - и макропространственной ориентировке.
10. Формирование представлений о цветовой насыщенности.
11. Формирование представлений о теплых и холодных цветах спектра.
12. Получение из основных цветов спектра (красного, синего, желтого) промежуточных (оранжевого, зеленого, фиолетового).
13. Развитие и закрепление зрительного внимания, памяти, цветоощущения в дидактических играх: «Что изменилось?», «Какого цвета не стало?», «Найди по нескольким признакам цвета такой же предмет», «Убери лишнее», «Найди такой же оттенок» (в сериационных и классификационных рядах) и т. д.

Роль тифлопедагога при этом направлена на активизацию мыслительной деятельности ребенка, на развитие самостоятельности, активности и творчества. Так, например, после научения детей получать промежуточные цвета спектра путем комбинации основных детям предлагается в игровой ситуации самостоятельно «Помочь осени раскрасить листья в оранжевый цвет». Детям даются при этом только две краски — красная и желтая. При формировании представлений о теплых и холодных цветах спектра детей не ждали готовые знания, а ставился проблемный вопрос, решить который они должны были самостоятельно. Только после высказываний и предположений детям дается ориентировка теплых цветов на солнце, которое бывает красным, желтым, оранжевым.

Развитие цветового восприятия путем растормаживания колбочкового аппарата проводится различными методами. Очень эффективным оказывается метод использования цветных фильтров. Для детей с тяжелыми формами амблиопии используется черно-белая наглядность в силуэтном и контурном изображении, восприятие которой обеспечивается тифлопедагогом через красный фильтр. На последующих этапах восприятия формы, величины, пространственных отношений и т. д. используются оранжевый и желтый фильтры. Контурное изображение становится тоньше, расстояние между объектами уменьшается, так как при этом параллельно идет преодоление детьми трудностей раздельного видения.

Показателем усвоения способов зрительного восприятия является выполнение ребенком самостоятельных перцептивных действий в различных видах деятельности.

Построив коррекционно-педагогическую работу в разделе плеоптики, таким образом, мы наблюдали продвижение детей с исходных уровней на более высокие уровни развития. Такое продвижение часто сопровождается функциональными улучшениями зрительного анализатора. Но на определенных этапах коррекционно-педагогической работы встречаются случаи, когда перцептивные действия и способы зрительного восприятия опережают развитие функций зрительного анализатора.

К мероприятиям ортоптического и стереопического характера переход

осуществляется после достижения амблиопичным глазом остроты зрения выше 0,4 и угла косоглазия менее 7—10°. Коррекционно-педагогическая работа тифлопедагога на этом этапе, прежде всего, заключается в формировании тех способов зрительного восприятия, которые стимулируют центральные ямки обоих глаз к совместной деятельности, являющейся основой для плоскостного и стереоскопического бинокулярного зрения.

Существует ряд нестереоскопических вторичных факторов, с помощью которых человек может судить о пространственных соотношениях и с одним глазом. К таким факторам относится линейная и воздушная перспектива, пересечение контуров, изменение видимых размеров предмета, образование тени и распределение светотеней на поверхности предметов, нюансы окраски и т. д. Формирование этих вторичных, нестереоскопических факторов восприятия пространства на эмпирической основе необходимо как подготовительный этап, потому что способность человека воспринимать пространственные соотношения — сложная психофизиологическая и мыслительная функция. Программой дошкольного воспитания требуется работа с сюжетными многоплановыми картинками, а мыслительная деятельность детей с амблиопией и косоглазием не может ждать, когда функция обеспечит бинокулярное восприятие всех объектов картины. Поэтому на первых этапах работы с детьми, страдающими тяжелой степенью амблиопии, выделяется контур объектов второго и третьего плана для того, чтобы они были узнаны и включены в мыслительную деятельность. На последующих этапах линия выделения контура становится тоньше, а затем дети подводятся к восприятию объектов в естественных условиях.

На ортоптическом и стереопическом этапах коррекционно-педагогической работы тифлопедагог активно опирается на полисенсорную основу восприятия объектов, особенно на зрительное восприятие в комплексе с осязательным.

И. М. Сеченов прекрасно показал, как в зрительном восприятии в свернутом виде сохраняется прежде полученный двигательный опыт, а движение глаз по контуру предмета протекает тем активнее, чем лучше познан предмет двигательно-осязательным путем. Без кожно-мышечных ощущений невозможно формирование восприятия глубины, ориентации в пространстве, формирование бинокулярного стереоскопического зрения. Поэтому на этих этапах коррекционно-педагогической работы большое внимание тифлопедагог уделяет самостоятельной работе детей по воспроизведению действий, направленных на восприятие объекта.

Предложенная система коррекционно-педагогической работы является примерной, требует дальнейшей апробации, а также наглядных пособий, отвечающих задачам работы на каждом этапе.

Коррекционно-педагогическая работа по этой системе дает ощутимые результаты. За 2 года было выпущено 75 детей, у которых значительно восстановилась зрительная функция и некоторые успешно овладели способами и приемами зрительного восприятия, что позволило в дальнейшей учебной деятельности объективно отражать окружающий их мир.

Л. В. ЕГОРОВА
ОБЩЕНИЕ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА

До самого последнего времени основное внимание в специальной психологии уделялось преимущественно познавательной деятельности аномальных детей. На современном уровне развития тифлопсихологии одним из самых актуальных вопросов развития является всестороннее развитие личности этих детей, а также путей и средств ее формирования.

Повышение интереса к изучению особенностей формирования личности аномальных детей (в том числе и детей с различной глазной патологией) показала конференция, проходившая в Институте дефектологии АПН СССР в апреле 1977 г. и принявшая рекомендации по дальнейшему развертыванию изучения личности аномальных детей.

Для более полного понимания психического мира аномальных детей, а также для совершенствования коррекционно-воспитательной работы с ними необходимо исследование по проблеме общения детей дошкольного возраста.

Данная работа является первой попыткой обобщить небольшой опыт наблюдений за общением слепых детей, посещающих младшую группу детского сада № 18 Кировского района г. Ленинграда для детей с тяжелыми формами нарушения зрения.

Как известно из работ психологов, потребность в общении является одной из основных социальных потребностей. Она возникает на самых ранних этапах человеческой жизни и первоначально проявляется в потребности общения со взрослым человеком. Для слепого ребенка преддошкольного возраста это, в первую очередь, семейная среда.

Исследования советских тифлопсихологов и тифлопедагогов и наш собственный опыт работы со слепыми дошкольниками, поступающими в детский сад из семьи, убеждает нас в том, что семья, как правило, не в состоянии обеспечить правильное воспитание своему слепому ребенку по разным причинам, но, главным образом, из-за отсутствия специальных знаний и умений.

По данным Л. И. Солнцевой [1, с. 166], общественным воспитанием охвачено всего лишь около 10% слепых детей дошкольного возраста. В этой связи назревшей для решения проблемой является проблема семейного воспитания слепых детей дошкольного возраста, в основе которого, наряду с основными принципами воспитания слепого дошкольника, важное место должны занять вопросы формирования общения. Младшую группу специального детского сада слепые дети начинают посещать с 3 лет. Развитие этих детей идет по тем же закономерностям, что и в норме, но слепота отрицательно сказывается на развитии движений, ориентировании в пространстве, на развитии восприятий всех модальностей, на качестве и количестве представлений об окружающем, что приводит к значительному отставанию слепых от зрячих детей этого же возраста. Отрицательным является также неприспособленность слепых детей, приходящих из семьи, которая особенно остро проявляется в первые несколько месяцев пребывания ребенка в дошкольной группе. Подавляющее большинство детей полностью зависит от окружающих взрослых во всех без исключения практических действиях [3]. Отсюда вытекает острая необходимость включения в программу воспитания слепых дошкольников дидактического раздела, целью которого бы явилось восполнение в развитии, дающее возможность приступить с детьми к реализации программы.

Из 10 детей, поступивших в младшую группу детского сада в 1977 г., ни один ребенок не владел в полной мере теми навыками практических действий, которыми владели их зрячие сверстники. Никто из детей не умел самостоятельно и опрятно есть, снимать и надевать одежду, расстегивать и застегивать пуговицы, расшнуровывать ботинки и т. п. Дети не только не умели самостоятельно действовать, но и не хотели этого делать.

Чувства, возникающие у зрячих детей к 3 годам и связанные с выполнением деятельности (удовольствие от достигнутого результата, огорчение при неудаче, радость от того, что похвалили, и т. д.), у наших детей отсутствовали. Если у зрячих детей к 3 годам было воспитано чувство симпатии к сверстникам, умение играть и заниматься вместе, то взаимоотношения слепых детей 4 года жизни в начале

воспитания с большой натяжкой можно было назвать общением. Это, в лучшем случае, нахождение рядом без всякого проявления интереса к знакомству, в худшем — нежелание соседствовать с кем-либо из детей. При случайном наталкивании детей в помещении группы друг на друга или легком соприкосновении такие дети начинали плакать и говорили: «Не хочу, чтобы он меня трогал».

Нарушения в общении в той или иной степени были характерны для всех поступавших в группу. Определяющее значение при этом имел не паспортный возраст детей, а их социальный опыт, а также степень сохранности остаточного зрения.

Однако, по нашим наблюдениям и по данным психологов, «нарушения в развитии личности наиболее удалены от основного, первичного дефекта и поэтому наиболее успешно преодолеваются при правильно организованной коррекционно-воспитательной работе» [2, с. 78].

Приход слепого ребенка в детский сад — очень важный момент в его жизни: меняется «социальная ситуация» (Выготский) его психического развития. Воспитание в коллективе является важнейшим принципом воспитательной работы со слепыми детьми. Совместная деятельность и вся организация жизни в детском саду требует от слепых дошкольников умения устанавливать контакты с другими детьми, согласовывать свою деятельность с деятельностью других. Поэтому задача формирования коллектива и общения как первоначального условия для его возникновения является для нас важнейшей дидактической задачей.

До начала работы с детьми тифлопедагог уже на отборочной комиссии, а затем и при посещении ребенка на дому стремится выяснить степень и причины его отставания в развитии.

Формирование потребностей, интересов, чувств — всего того, что должно привести слепого к общению, необходимо начинать через выработку самостоятельности в бытовой деятельности: с формирования навыков гигиены и самообслуживания и, что исключительно важно, с выработки навыков ориентирования в большом и малом пространстве.

Наряду с формированием у детей навыков самостоятельности в бытовой деятельности и ориентировании нужно учить их положительным формам общения, при этом отмечая малейшие проявления внимания детей друг к другу, побуждая остальных детей к подобным действиям, стараясь не только объяснить и показать детям, что и как нужно сделать, чтобы всем было хорошо, но и упражняя их в положительных действиях, так как усвоение норм происходит в деятельности. В этой связи бывают полезны поручения, например: воспитатель дает поручение Лизе, хорошо ориентирующейся в помещении группы, расставить стулья для занятия; Мише — помочь вынести на прогулку лопатки для детей; Оле, имеющей остаточное зрение, — помочь Свете найти ее кровать в спальне. Нормы поведения раскрываются на конкретных фактах: «Света, не стой так долго у раковины. И Алеша хочет умыться, и Юленька». Педагогический персонал, работающий с детьми, не только знакомит детей с правилами поведения, но и стремится вызвать у детей желание их соблюдать: «Молодец, Миша! Он принес стульчик не только для себя, но и для товарища». Или: «Как хорошо поступила Лиза! Она подняла шарфик Юле и помогла ей его завязать». Педагоги обращают внимание ребенка на полезность его деятельности, а у тех, которым оказывается помощь, воспитывают чувство благодарности за услуги. Большое внимание уделяет педагогический персонал группы формированию у детей целенаправленности и устойчивости поведения. Среди слепых детей группы есть такие, которых характеризует привычка к беспорядочным действиям то с одним, то с другим предметом. Для устранения или предупреждения этого недостатка мы учим детей удерживать внимание на чем-то одном путем знакомства с интересной игрой, совместной игрой с ним и т. д.

Очень важным для работы со слепыми детьми младшего возраста мы считаем предъявление им посильных задач. Удовлетворение от полученного результата, похвала взрослого укрепляет веру ребенка в свои силы.

Анализ наблюдений за общением слепых детей младшего дошкольного возраста в процессе воспитательной работы с ними позволил сделать некоторые выводы.

Общение между слепыми детьми формируется под влиянием воспитания и обучения. В результате проведенной с детьми работы по формированию и накоплению знаний и умений, с одной стороны, а также положительных форм общения — с другой. Взаимоотношения почти всех детей приобрели оттенок взаимной симпатии, доброжелательности. Одним из показателей возникших отношений явилось то, что ребята стали разговаривать друг с другом, оречевляя вслух свои собственные действия, интересуясь тем, что делает ребенок, находящийся рядом, делясь своими впечатлениями от проведенного дома выходного дня и т. д. Отдельные дети начали искать общества друг друга, возникли микрогруппы, лидерами которых, по нашим наблюдениям, явились дети, хорошо ориентирующиеся в пространстве, владеющие предметными действиями хотя бы на уровне оречевления.

Необходимо отметить, что, несмотря на достигнутые успехи в формировании контактов между детьми и в настоящее время мы немного отстаем в этом вопросе от того уровня требований, который предъявляет дошкольная программа к детям данного возраста. Отставание объясняется низким исходным уровнем развития у слепых детей трехлетнего возраста умений, навыков и знаний об окружающей действительности, а также тем, что овладение всем этим багажом связано для слепых детей с затратой очень больших усилий.

Учитывая, что общение формируется в процессе совместной деятельности, а ведущей деятельностью слепых дошкольников, как и в норме, является игровая, дальнейшая работа будет направлена на формирование положительных форм общения между слепыми дошкольниками в условиях сюжетно-ролевой игры.

Ф. И. Гумерова

**РОЛЬ ОКРУЖАЮЩЕЙ ПРИРОДЫ
И
ОРГАНИЗАЦИИ БЫТА В
ЭСТЕТИЧЕСКОМ
ВОСПИТАНИИ СЛЕПЫХ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

Одним из средств эстетического воспитания детей является окружающая их обстановка, в которую входят не только красивые вещи, но и отношения, поведение людей, с которыми общается ребенок. Все, кто работает со слепыми, знают, что дети чувствуют уют, порядок. Обстановка всегда действует на них организующе, красивые вещи они берегут. Валя говорит: «По ковровым дорожкам в галошах ходить нельзя, они пачкаются, я сниму галоши и понесу их в руках до шкафчика».

А. С. Макаренко считал организацию эстетики быта непременным условием решения задач эстетического воспитания. Понятие «красиво» мы всегда стараемся связывать с чистотой и аккуратностью. Красивая сервировка стола, чистота скатерти, подбор посуды, правильно и красиво разложенные салфетки помогают прививать детям художественный вкус.

Привлекая внимание детей к красивым вещам, воспитатель учит видеть и понимать красоту, чувствовать тонкость и филигранность работы мастеров, создавших эти вещи. Например, при рассматривании посуды мы обращаем внимание на разнообразие ее форм. Мы показываем очень тонкие изящные фарфоровые чашки и чашки из глины, толстые и грубые. Обращаясь к детям, воспитатель говорит: «Подойдите к столу и покажите, какая чашка вам нравится». Дети подходили и в большинстве случаев выбирали чашку овальной формы из тонкого фарфора. Все говорили, что она легкая, гладкая, тонкая, красивая. Воспитательница рассказывает детям, что такая чудесная чашка -получилась в результате долгого и кропотливого труда гончаров-художников. Поэтому с ней нужно обращаться осторожно, бережно.

Эстетическое воспитание предполагает воспитание восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве, в общественной жизни, в быту, в природе и способности к самостоятельному творчеству.

Эстетические переживания, связанные с восприятием произведений искусства, родной природы, красоты поступков человека, оказывают огромное влияние на детей, облагораживая их. Во время экскурсии в парк им. А. Матросова обращаем внимание детей на скульптурное изображение Александра Матросова, рассказываем о его жизни и подвиге, описываем скульптуру: позу, выражение лица, стремительный порыв. Скульптор передал его беззаветную любовь к Родине. Рассказываем также о том, что все прохожие любят скульптуру. Воспитатель читает стихотворение «Он спит». Коротенький эмоциональный рассказ воспитателя вызывает ответные чувства ребенка.

На экскурсиях к архитектурным сооружениям г. Уфы мы «показываем красоту нашего родного города. Проводя экскурсии к памятникам В. И. Ленина, Салавата Юлаева, на детскую железную дорогу, к фонтану кинотеатра «Родина» и в парк им. Мажита Гафури, мы рассказывали о красоте улиц, о бульварах, скверах и парках. В беседах после экскурсий дети рассказывали, где они были, что знают о нашем городе. Такие экскурсии обогащают представления детей, вызывают творческую активность, влияют на формирование доброжелательного отношения друг к другу и к окружающим их людям.

Природа дает богатейший материал для развития эстетических чувств. Ажурные рябины, раскидистые дубы, стройные сосны, кудрявые березки, орешники — все используется воспитателями для того, чтобы дети почувствовали красоту зеленого леса. Обследовать руками ветки дуба, березы, елки, акации, обхватить ствол, уметь различать формы листьев и узнавать плоды деревьев — этому учат воспитатели своих питомцев. Рассматривая березы, воспитательница обращает внимание детей на длинные поникшие ветки, на гладкую атласную кору. Дети потрогали, погладили кору и тонкие нежные веточки. Витя говорит: «Ой, какая нежная веточка, сразу поломается, их ломать нельзя».

Красивые разноголосые птицы оживляют тишину леса. Дети с удовольствием слушают пение птиц и кукушку, они часто ходят в лес за цветами, составляют букеты. Воспитательница учит детей называть цветы и различать их по форме и запаху. Во время отдыха на лужайке, сравнивая только что распустившийся цветок и пушистый шар одуванчика, воспитательница читает стихи:

Одуванчик золотой

Был красивый, молодой,

Не боялся ничего,

Даже ветра самого.

Одуванчик золотой

Постарел и стал седой,

А как только поседел,

Вместе с ветром улетел.

Свои наблюдения на участке мы начинаем с ранней весны, когда вся природа оживает: набухают почки, распускаются клейкие листочки; дети чувствуют горьковатый запах растертых листьев, запах молодой хвои.

Как только зацветет черемуха, воспитатель, показывая ветку, спрашивает детей: «Что я показываю? Чем пахнет?» Не все дети узнают черемуху. Воспитательница читает им стихотворение и рассказывает о черемухе, о ее нежно-белых цветах, обращает внимание на то, как можно красиво рассказать о черемухе:

Черемуха душистая

С весною расцвела,

И ветки золотистые,

Что кудри, завила.

Вслед за черемухой распускается сирень. Дети сравнивают сирень с черемухой, учатся их различать по форме листьев и по запаху цветов. Они часто ходят в лес, когда цветет липа. На аромат липы дети сами обращают внимание. Наташа говорит: «Здесь как будто цветами пахнет». Воспитательница просит детей прислушаться к жужжанию вокруг лип. «Это пчелы! — говорит она.— Вспомните стихотворение П. Воронько «Липа», которое мы учили в прошлом году». Минзира читает стихотворение:

Я густая липка,

Подрастаю шибко,

Примечай меня!

Я медовым цветом

Расцветаю летом,

Береги меня!

Хорошо обоим

Нам расти с тобою,

Полюби меня!

Выразительно и уместно прочитанное стихотворение пробуждает интерес к природе и помогает детям самостоятельно сделать вывод, что пчелы собирают мед. Воспитательница дала понюхать цветы липы и мед, и дети сразу же определили, что мед пахнет так же, как липа.

Истинное удовольствие доставляет детям купание в реке. Детям кажется, что они умеют плавать, нырять. Резиновые круги помогают им хорошо держаться на воде; брызги, шум, радостные возгласы всегда сопровождают купание. «Вода теплая, приятная»,— говорят дети. «Песок «а берегу мелкий, горячий, даже ноги жжет»,— замечает Вова.

После купания подолгу сидим на берегу, и дети внимательно слушают, как кричат с лодки рыбаки, как буксир с шипением и гудками тащит длинные плоты, как, нарушая тишину, всплескивают рыбки. Сидя на берегу, воспитатель рассказывает детям о прекрасной реке Ак-Идель (Белая), окаймляющей наш город, о пионерских лагерях, которые расположены по ее берегам, о том, сколько песен сложено про красавицу Ак-Идель. «Послушайте, я спою вам песню»,— говорит воспитательница Зоя Борисовна Данилевич:

В камышах на Ак-Иделе

Спит карасик в колыбели,

И волнами Ак-Идель

Чуть колышет колыбель.

(Ахрам Валеев)

Дети чутко прислушиваются к пеоне. «Красивая песня, нежная, грустная»,— говорит Нина.

Реку Ак-Идель дети наблюдали из парка им. Салавата Юлаева в разные времена года. Беседуя на берегу реки, мы вспоминали, какая была река зимой и какая во время бурного весеннего разлива.

Дети любят дарить цветы, часто приносят букеты малышам, воспитателям. Но форма преподнесения очень примитивна: «Нате вам». Некоторые говорили: «Я дарю вам букет». Принимая букет, я всегда отмечала, что он очень красивый, душистый. Такие нежные, красивые цветы надо научиться преподносить, например, так: «Пожалуйста, от старших детей мы дарим вам букет». Старалась при детях поставить цветы в вазу, чтобы они украшали мою комнату.

Воспитатели привлекают детей к участию в украшении детского дома. Дежурные ежедневно приносят букеты цветов, ставят на стол в СТОЛОВОЙ, меняют воду, при этом воспитательница рассказывает, что цветы лучше срывать с длинными стебельками, они красивее выглядят в вазе. Красиво сервированный стол, ваза с цветами — все это является стимулом для поддержания порядка в групповой комнате, для создания теплой и уютной обстановки.

Воспитатель учит детей бережно охранять природу, ухаживать за растениями, за кроликами, цыплятами; знакомит детей с трудом садоводов; объясняет сенокошение, сеноуборку. При наблюдении расчистки рядов сосны объясняет, что это делают для того, чтобы сосны росли стройными, красивыми.

Воспитатель обращает внимание детей на те или иные явления природы, учит прислушиваться к звукам леса, журчанию ручья, пению птиц, шелесту листвы и наслаждаться звуками. Обращает внимание на шелковистую, мягкую травку, на множество полевых цветов, их приятный запах. Это воспитывает у детей чувство прекрасного.

В своей работе воспитатель использует поэтическое богатство стихов Пушкина, Некрасова, Плещеева. На экскурсиях, прогулках читает детям стихи, учит их любить родную природу.

О. Л. Жильцова

**Индивидуальные особенности развития
речи и фонематического слуха у
старших дошкольников с глубоким
нарушением зрения.**

В настоящее время особое значение имеет теоретическое и практическое решение проблемы причин нарушения письма и чтения у учащихся массовой школы и поиски путей их преодоления.

Многочисленные исследования советских ученых (Г. Л. Каше, Р. Е. Лениной, Н. Л. Никашиной, Л. Ф. Спириной и др.) показали, что основной причиной, обуславливающей возникновение трудностей при овладении чтением и письмом, является не недостаточность зрительного восприятия, а недоразвитие еще в дошкольном возрасте фонематической стороны речи. И способы преодоления рече - фонематических пробелов у детей при поступлении в школу, а именно: систематическое и последовательное развитие речи с точки зрения ее лексико-грамматической стороны и фонематического анализа.

Как же решается этот вопрос в тифлопедагогике? Исследования советских тифлопедагогов (М. Земцовой, В. И. Коваленко, Н. Костючек, Н. Б. Лурье, Л. И. Солнцевой и др.) свидетельствуют о

том, что у детей с нарушением зрения формирование речи происходит по тем же законам, хотя и при некотором своеобразии, как и у нормально видящих. Поэтому в специальных школах для детей с нарушением зрения обучение грамоте строится (как и в массовых школах) на фонетическом принципе, а основные затруднения, возникающие у первоклассников, также обусловлены недостаточным овладением звуковым анализом слов. Так, Н. С. Костючек, изучив вопрос о состоянии грамматических знаний и навыков правописания у слепых и слабовидящих школьников I—V классов на материале программы русского языка, пришла к выводу, что у первоклассников среди графических, фонематических и орфографических ошибок значительно преобладают фонематические. Ошибки носят такой же характер и обусловлены в основном теми же причинами, что и у учащихся массовой школы.

Из сказанного следует вывод о том, что и у детей с нарушением зрения необходимо начиная с дошкольного возраста формировать фонематическую готовность к овладению грамотой.

Знакомство с постановкой работы в дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения показало, что если со слабовидящими дошкольниками такая подготовка (хотя и не в полной мере) все же проводится, то со слепыми детьми и воспитатели и родители в данном направлении почти совершенно не работают. Все это требует разработки особых путей, методов и приемов формирования у слепых дошкольников необходимой готовности к овладению грамотой в школе. Но прежде чем осветить названные вопросы, мы считали целесообразным раскрыть индивидуальные особенности речи и фонематического слуха у старших дошкольников с глубоким нарушением зрения и проследить их влияние на письменную речь. Именно от этого во многом зависит выбор методов работы по устранению пробелов в речевом развитии детей и формированию необходимой готовности к овладению грамотой.

Изучение речи и фонематического слуха детей с глубоким нарушением зрения мы проводили в дошкольной группе и в I классе Харьковской школы слепых (1968—1969 гг.).

Собранный экспериментальный материал показал, что среди старших дошкольников с глубоким нарушением зрения выделяются две категории:

- а) дети с достаточным уровнем речевого и фонематического развития;
- б) с недоразвитием тех или иных сторон речи.

подавляющее большинство дошкольников первой категории при обучении в специальной школе не испытывали значительных трудностей в овладении грамотой по системе Брайля, тогда как у детей второй категории наблюдались различного рода затруднения, а некоторые из них совсем не смогли овладеть грамотой. Приведем отдельные примеры.

Инна Т. Обследование, проведенное перед школой, показало, что у девочки речь достаточно развита, произношение правильное. Она хорошо знает обобщающие слова (животные, птицы, мебель, посуда и др.), активный запас слов достаточный. Инна назвала 11 животных, столько же названия цветов, 17 названий одежды и т.д. Связная речь

отличается достаточной кантекстностью, логичностью построения, предложения довольно широки по объему и адекватны по содержанию. Вот, например, как девочка рассказывала о цветах;

«Цветы растут в саду, в роце. Растут, чтобы пахнуть я чтобы было красиво. Из цветов делают венки. Круглые — это розы, флоксы. Белые — ромашки. Сиреневые — сирень. Красного цвета георгины».

Другие ее рассказы (о фруктах, овощах, временах года) также содержательны и достаточно широки по объему. Вот, например, описание лета: «Лето наступает после весны. Люди сажают цветы на клумбах, на грядках. Летом люди сажают и овощи. Ребятишки одеваются в летнюю одежду. Девочки в летние платья, гольфики, сандалики. Мальчики ходят в коротких штанишках, легких рубашках, шелковых носочках. В лесу летом много желудей, грибов (как звери живут в лесу летом, я не знаю). Летом дети играют в песочек, а некоторые играют в классы, идут на пляж, катаются на лодках. Многие катаются на катере. Летом много клубники. Солнышко светит светло-светло».

Несмотря на отсутствие зрения, Инна имеет определенные представления о цветах, фруктах, временах года. Приведенный рассказ свидетельствует о том, что девочка довольно точно анализирует свои впечатления, умеет отбирать из них именно те, которые особенно подчеркивают признаки лета. В этом ей помогают хорошая память, сообразительность, а также знания, достаточный словарный запас, грамматически развитая речь. Именно достаточный уровень наблюдения, развитость восприятия через сохранные анализаторы (слуховой, осязательный, обоняние), наличие значительного словарного запаса и связной речи, т. е. сравнительно высокий уровень аналитико-синтетической деятельности во всех этих сферах (достигнутый под руководством взрослых), были залогом того, что при решении творческих заданий и заданий по фонематическому анализу девочка не испытывала никаких трудностей. Так, например, Инна безошибочно устанавливала наличие или отсутствие определенного звука в слове, правильно придумывала слова на звуки *с, ш, р, л, п, т* и т. д. Несмотря на то что в дошкольной группе девочка не обучалась элементам грамоты, она быстро поняла смысл задания на определение места звука в слове и выполнила его без единой ошибки. Нам удалось собрать некоторые сведения о Инне за время ее обучения в школе слепых. Учительница I класса отметила такие ее положительные черты, как внимательность, аккуратность, активность, трудолюбие и сообразительность. С первых же дней

Инна имела хорошую успеваемость по чтению и письму. В конце учебного года девочка слитно читала по Брайлю, хорошо писала и считала. В проведенном нами специальном диктанте не сделала ни одной ошибки; на звуки «с», «ш» придумала и правильно написала по Брайлю 20 слов: 9 на «с»; 11 на «ш».

Материалы, собранные о других детях этой же категории (Наташе К., Вале Н., Тамаре К.), свидетельствуют о том, что они имеют достаточный уровень речевого и фонетического развития и своевременно овладевают грамотой в школе системе Брайля. Рассмотрим материалы обследования слепых дет речевое развитие которых отставало от нормы, т. е. отнесенных нами ко второй категории.

Нина М. При обследовании выявилось, что у девочки межзубное произношение свистящих и шипящих звуков, артикуляционный аппарат в норме. Нередки искажения типа «тинжак», «кухвайка», и т. д. Гораздо хуже дело обстоит с пониманием и знанием обобщающих слов, словарным запасом, состоянием представлений, развитием связной речи. Например, Нина не знает таких обобщающих слов, цветы, птицы, мебель, не понимает их значения. Даже после наводящих вопросов стороны экспериментатора девочка смогла указать лишь несколько названий, входящих в эти понятия. Она назвала лишь немногие наиболее распространенные овощи (огурцы, картошка, капуста, морковь) и фрукты (сливы, вишни, абрикосы, яблоки, груши). Несколько лучше Нина понимает такие обобщающие слова, как посуда одежда. Словарный запас, соответствующий этим

понятиям, был в 2—3 раза больше, чем по остальным классам понятии.

Очевидно, в процессе дошкольного воспитания и обучения внимание девочки больше направлялось на то, что было связано с удовлетворением ее первостепенных потребностей, а поэтому она лучше запоминала слова, относящиеся к одежде, посуде и т.д. Небольшой запас слов, бедность представлений об окружающем, недостаточность проведенной познавательной работы в преддошкольный и дошкольный периоды жизни сказались на уровне развития связной речи. Вот как девочка рассказывает об овощах:

«Растут овощи на огороде. Их сажают в землю, и они вырастают. В земле растут овощи (а какие, не знаю). Могут расти и над землей (а какие, не знаю). Овощи едят. Что из них можно приготовить знаю. Какого цвета бывают, не знаю. Формы бывают овальной (а какие это овощи, не знаю).»

Почти такие же по содержанию и рассказы о фруктах, цветах. Как видим, Нина не обладает необходимыми знаниями о растениях; представления о цвете, форме у нее совсем не сформированы, что отразилось на словарном запасе и связи речи. Еще более низкий уровень представлений и знаний обнаруживают ее описания времен года, например весны и лета. «Весна наступает, когда проходит зима.. (Что происходит с птичками, зверями, я не знаю.) Есть весной зайчики. (Как светит солнышко, не знаю.) Весной дети надевают платье через голову. Больше ничего не знаю»

«Летом дети играют в песке. Летом, если идет дождь, надевают плащ, сапоги. Если прохладно, надевают кофту, пальто. (Что происходит с солнышком, деревьями, травой я не знаю)».

Об осени Нина не рассказала ничего. На все вопросы экспериментатора отвечала: «Ничего не знаю и не могу рассказать об осени».

Высказывания о временах года свидетельствуют, о том, что здесь святая речь ребенка носит еще более ситуативный характер, чем в рассказах о растениях. Нина описывает в основном только то, что связано с ее образом жизни, игрой, одеждой, и ничего не говорит о самых существенных признаках времен года. Знание отличительных признаков приобретается в процессе обучения и наблюдения, но именно этого Нина, видимо, была лишена.

Девочка с трудом понимала и задания по фонематическому анализу. Например, задание на придумывание слов с определенным звуком она уяснила только после трехразового объяснения; Задание на нахождение места определенного звука в слове не поняла совсем и отвечала наугад. Наиболее доступной оказалась работа по узнаванию заданного звука в слове. Нина поняла задание почти сразу и выполнила его сравнительно успешно. Большинство ошибок, допущенных в узнавании звуков, состояло в замене их сходными.

Приведенные материалы говорят о недоразвитии у Нины М. лексико-грамматической и фонетической сторон речи. Неустойчивое произношение свистящих и шипящих звуков в свою очередь является свидетельством того, что в фонематическом восприятии у девочки не все благополучно. Это же подтверждает неправильное воспроизведение слогов со сходными звуками: ошибки в основном касались слогов со свистящими и шипящими звуками. У Нины наблюдались большие пробелы в общем развитии, связанные с отсутствием своевременного полноценного воспитания, что привело к ограниченности запаса представлений и недоразвитию аналитико - синтетической деятельности во всех сферах познания, особенно в чувственной и речевой. Это отразилось на ее обучении в школе. Девочка не смогла овладеть грамотой на протяжении всего учебного года. В игровой форме с ней можно было заниматься счетом и развитием речи, однако ее возможности были по-прежнему ограничены. Нина настойчива, старается все делать сама (пока не устает), но круг ее интересов на уровне детей дошкольного возраста. Во время уроков очень рассеянна. Знает отдельные буквы по Брайлю, ей с трудом дается овладение системой пользования этим шрифтом. Благодаря усиленным занятиям у девочки наметилось некоторое продвижение. И если раньше Нина накалывала буквы бессистемно, то в конце года она стала делать это правильно.

Из приведенных данных видно, что индивидуальные особенности речевого и

фонематического развития у Инны Т. и у Нины М. различны. Так, если у одной из девочек речь и фонематический слух перед школой были достаточно развиты, то у другой неблагоприятное предшествующее воспитание привело к тому, что она не смогла накопить необходимый минимум представлений и соответствующий им запас слов. Это обусловило обедненный опыт лексических и морфологических обобщений в языке, а также привело не только к фонетическому, но и к довольно глубокому общему отставанию в речевом развитии. Именно последнее послужило причиной того, что Нина М. не овладела грамотой в школе к концу первого учебного года. Здесь, очевидно, определенное значение имело и недостаточное развитие тактильной чувствительности пальцев, что еще усугубило трудности овладения шрифтом Брайля.

Примерно такое же речевое и фонематическое развитие, как у Нины М., отмечалось и у некоторых других детей: Васи О., Вали Ж., Вити Б. Они также не смогли успешно овладеть грамотой в 1 классе специальной школы, из-за чего учителя вынуждены были оставить их на повторное обучение.

Собранные нами дополнительные сведения показали, что в большинстве случаев в силу тех или иных обстоятельств семейному воспитанию этих детей не уделялось достаточное внимание. В дошкольную группу при Харьковской школе для слепых почти все они поступили со слабо развитой речью, были неконтактны, имели много отрицательных привычек (беспрерывно покачивались из стороны в сторону или вперед-назад, надавливали на глаза и т. д.), совершенно не могли себя обслужить, не ориентировались в окружающей обстановке; кроме того, были физически ослаблены, часто болели. В дошкольной группе многие из них не только окрепли физически, но и значительно продвинулись в общем и речевом развитии, однако не настолько, чтобы успешно овладеть грамотой в школе. Очевидно, слепых дошкольников, особенно тех, кого мы отнесли ко второй категории, следует охватывать организованным обучением и воспитанием не с шести - семилетнего возраста, а значительно раньше. Только в таком случае можно будет ликвидировать у них пробелы, вызванные визуальными нарушениями, усугубленными неблагоприятными условиями воспитания, и своевременно подготовить к успешному овладению знаниями в специальной школе.

Обследование состояния речи и письма у 34 учащихся первых классов Харьковской школы для слепых подтвердило мысль о том, что различного рода пробелы в речевом и фонематическом развитии слепых детей предопределяют трудности в овладении ими грамотой.

Опишем наиболее показательные в этом отношении случаи.

Вова К. Мальчик освоил шрифт Брайля, научился читать и писать почти одновременно с другими учениками класса, но пишет с ошибками. Особенно характерны замены согласных звуков: ш—с, ж—з. Успеваемость у Вовы К. низкая. Мы проанализировали письменных работ и выписали слова в которых были допущены ошибки. Некоторые из них: влосу — в лесу, тражторы — трактор разтут — растут, улица — улица, и т. д. Как видно из приведенных ошибок, среди них много замен согласных звуков, слитное написание слов, недописывание отдельных букв и др.

Мы остановимся на этих ошибках потому, что именно она всецело являются свидетельством неблагоприятия и сфере фонематического анализа. Рассмотрим особенности речи, произношения и фонематического слуха Вовы К.

Как показало обследование, в самостоятельной речи у мальчика наблюла межзубное произношение свистящих (особенно с), иногда они заменялись шипящими. Наблюдалось и обратное явление замена шипящих свистящими. Артикуляционный аппарат в норме. Вова почти не чувствует своего неправильного произношения. В отраженной и сопряженной речи все звуки (кроме ч) может произносить правильно. В самостоятельной также наблюдается неправильное произнесение звука ф (заменяет х): туфли — тухли. При выполнении заданий по звуковому анализу Вова или не узнавал заданного звука в слове или делал характерные ошибки на замену близких по звуков. В сравнении с другими хорошо говорящими детьми класса придумал очень небольшое количество слов на заданные звуки (особенно с, п, т), а на ш не

назвал ни одного слова. Вова ответил так: «На этот звук я не помню слов, лучше я придумаю слова со звуком р».

Вместе с тем его рассказы довольно интересны по своему содержанию, адекватны заданной теме, хотя и невелики по объему. Вот, например, рассказ о зиме:

«Зимой идет снег. Зимой холодно, шолнышко шветит, но не греет. Птицки мало поют. Поют только синицки, воробьи. Реки пожамерзжали. Дети одеваются тепло, в шубы, теплые сапоки. Дети катаю, лыжах, шанках, на коньках».

Из приведенного текста видно, что несмотря на ошибки в произношении, у мальчика неплохой запас представлений и знаний о времени года, сравнительно достаточный запас слов, свою речь он строит грамматически правильно. Все это свидетельствует о том, что затруднения в овладении грамотой у него связаны в основном с недостатками в слуховой и произносительной сфере. Причем мы предполагаем, что недостаточность касается больше слуховой сферы, чем артикуляционной, так как при внимательном отношении к своей речи (особенно при наличии помощи со стороны взрослых) мальчик почти все звуки может произносить правильно, но чуть только контроль ослабевает, возобновляются смешения сходных звуков. Таким образом, ошибки в использовании звуков свидетельствуют о недостатках в акустической регуляции процесса фонемообразования. Как указывает Р. Е. Левина, у детей, страдающих данной формой недоразвития, восприятие речи оказывается лишенным необходимой четкости. Они путают слова с нерезко выраженными фонематическими различиями, совсем не понимают речи, произнесенной в быстром темпе, плохо воспринимают чтение вслух. При этом у них «в относительно более благоприятном состоянии оказывается развитие смысловой стороны речи».

Приведем другой пример, когда, на наш взгляд, причиной нарушений в письменной речи явилось ослабление функции не слухового, а речедвигательного восприятия.

В а л я Л. Как отмечает учительница, Валя пишет очень неравномерно: иногда может написать на пять, а иногда на единицу. Особенно большие трудности девочка испытывала в начале учебного года. И хотя сна овладела грамотой почти одновременно с остальными учениками класса, в диктантах делала много ошибок на замену и пропуски согласных и гласных звуков. Совершенно не может самостоятельно без ошибок записать придуманное предложение. Шрифт Брайля знает хорошо, но читает нечетко, что связано с неправильным произношением у девочки. Валя чувствует, что произносит звуки неправильно, но сама исправить произношение не в состоянии. Учительница рассказывает, что девочка подолгу и упорно читает заданные тексты, стараясь четко произносить каждое слово, однако это не всегда удается. Особенно трудно для нее заучивание стихотворений, так как здесь требуется особенно четкое произношение. Обследование речи показало, что у Вали полиморфное косноязычие: нарушено произношение свистящих и шипящих звуков, звуков л, р. Многие звуки произносит смягченно. Вот как девочка произносит отдельные слова: щетка — счетка, хлопцы — хлелцы, босой — ботой. Замены и искажения такого типа наблюдаются в самостоятельной речи и особенно в самостоятельных письменных работах. В отраженной и сопряженной речи Валя почти все звуки, кроме р, л, может произносить правильно. Девочка очень стесняется своего произношения, нередко сама замечает, что сказала неправильно, и тут же старается исправить ошибку. В силу нарушения значительного числа звуков, она нуждается в длительной помощи со стороны логопеда.

Составляя рассказ на заданную тему, Валя использовала распространенные и адекватные предложения, хотя ее сочинения были невелики по объему. Вот например, как она рассказала о фруктах: *Фрукты лостут на делеве. Эти делевья лостут на огороде, в саточку. Лос-туть стоб их кусать (кушать). Я их люблю. Я ем много валенья. Из них мозна свалить компот, кисель. Зелтые — глюти (желтые — груши).*

Примерно такими же по содержанию и объему были рассказы Вали о цветах, овощах; чуть меньшими — о временах года, особенно о весне и осени.

Интересно отметить тот факт, что почти все наши задания по фонематическому анализу

Валя решила правильно. Лишь в отдельных случаях при выполнении задания на определение звука в слове девочка не узнавала заданный звук в середине слова или смешивала его со сходным. Причем это относилось не к шипящим и свистящим и не к сонорным звукам, а только к звукам л, т. Придумывая слова на заданные звуки, ни одного не назвала ошибочно (хотя сама произносила слова искаженно).

Очевидно, Валя хорошо пишет диктанты потому, что в этих случаях она меньше опирается на свою артикуляцию, а больше на слух. Когда же ей приходится писать самостоятельно, одновременно контролировать и осязание и артикуляцию ей трудно, так как здесь слуховой контроль осуществляется не в полной мере и без опоры на образец учителя.

О хорошем слуховом анализе свидетельствует и тот факт, что Валя успешно занимается в музыкальном кружке по классу баяна, легко схватывает на слух довольно сложные мелодии и воспроизводит их на инструменте.

Мы рассмотрели индивидуальные особенности речевой и фонематического недоразвития детей, которые приводят к специфическим ошибкам на письме и обусловлены в одном случае слуховой, в другом — речедвигательной недостаточностью. Мы специально говорим о преобладающей функции недоразвития одного из анализаторов, чтобы подчеркнуть, какие могут быть нюансы. В действительности недоразвитие одного анализатора почти обязательно в той или иной мере отражается на состоянии другого, что нередко приводит к недоразвитию всей речевой системы в целом (например, у Нины М.). Среди слепых мы наблюдали и таких детей, у которых недостатки произношения совсем не влияли на письмо. Обычно это были дети, которые неправильно произносили всего один звук, обладали достаточным запасом представлений, слов, имели развитую связную речь и, конечно, нормальное слуховое восприятие.

На основании изучения речи дошкольников с глубоким нарушением зрения и письменных работ, учащихся I класса школ для слепых и для слабовидящих мы можем сделать вывод о том, что разработанная под руководством Р.Е. Левиной в секторе логопедии Института дефектологии дифференциальная диагностика нарушений письма учащихся массовой школы в зависимости от уровня их речевого развития вполне применим и в тифлопедагогике. Ибо и у детей с нарушением зрения недостатки в письменной речи тесно связаны недостаточной готовностью процессов, которые формируются в ходе развития их речи. Для слепых детей необходимым условием успешного овладения письмом по системе Брайля является еще и определенный уровень развития осязательной чувствительности пальцев рук. При выборе путей, форм и методов работы по устранению пробелов в речевом и фонематическом развитии также при формировании готовности к овладению грамотой у слепых детей старшего дошкольного возраста необходимо учитывать все особенности и строить работу так, чтобы у каждого ребенка восполнить именно те пробелы, которые могут обусловить трудности при овладении грамотой в специальной школе.