

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ 3-4
ЛЕТ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ ЗРЕНИЯ
КОМПЕНСАТОРНО-АДАПТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ ОСВОЕНИЯ
СОЦИАЛЬНЫХ СРЕД**

Студент

Л.И. Мокеева

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

к.п.н., доцент А.Ю. Козлова

руководитель

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретический анализ проблемы развития компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения в психолого-педагогической литературе	12
1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения	12
1.2 Особенности формирования компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения	18
1.3 Характеристика психолого-педагогических условий развития компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения	24
Глава 2 Экспериментальная работа по апробации психолого-педагогических условий развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред	38
2.1 Выявление уровня компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения	38
2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред	47
2.3 Выявление эффективности психолого-педагогических условий развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов	

освоения социальных сред	64
Заключение	73
Список используемой литературы	76
Приложение А Диагностическая карта	80
Приложение Б Список детей, участвующих в исследовании	86
Приложение В Стимульный материал к диагностической методике 5 «Пирамидка»	88
Приложение Г Вариативный комплекс по развитию компенсаторных механизмов у детей младшего дошкольного возраста с функциональными расстройствами зрения «Мир возможностей»	89

Введение

Наличие у человека нарушения зрения может приводить к нарушению взаимодействия, как с предметной, так и социальной средой, а также обуславливать социальную дезадаптацию. У детей дошкольного возраста с нарушениями зрения из-за недостаточности образов предметного мира сложнее осуществляется ориентация в социокультурном пространстве, что затрудняет овладение различными видами деятельности, навыками общения и культуры поведения, определяющими успешность социализации и интеграции.

Современная образовательная система предусматривает получение полноценного образования для всех категорий детей с проблемами в развитии, в том числе детей с функциональными расстройствами зрения. Программа для детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией дает возможность обучаться и переходить на следующий уровень образования, выходя на общий образовательный стандарт начального основного общего образования. Одной из главных задач программы для детей младшего дошкольного возраста с функциональными расстройствами зрения является развитие компенсаторно-адаптивных механизмов в освоении социальных сред. Важно, что недостаточность зрения, его расстройство, может приводить к нарушению коммуникации и взаимодействия, как с предметной, так и социальной средой, приводя к серьезной дезадаптации. Ребенку с нарушением зрения необходима интеграция в общество, поэтому так важно начать работу по развитию компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред как можно раньше. Необходимо подвести ребенка к определенной пространственной мобильности, активности и проявлению инициативы [30].

Нельзя не согласиться со статистикой, которая говорит, что каждые пять секунд в мире слепнет один взрослый человек, а каждую минуту – ребенок. При этом только в 75% случаев слепоту вызывают заболевания,

которые можно было излечить на начальных стадиях или же предотвратить развитие болезни с помощью коррекционной работы и профилактических мер [2].

Изучение компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред детей с функциональными расстройствами зрения является одной из ключевых проблем современной тифлопедагогики.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что с каждым годом растет число детей, имеющих различные нарушения зрения. Педагоги обязаны помогать детям с нарушением зрения осваивать окружающий мир, используя компенсаторно-адаптивные механизмы. Развитие компенсаторно-адаптивных механизмов для освоения социальных сред – одно из необходимых психолого-педагогических условий для полноценного развития ребенка с нарушением зрения, которые в свою очередь оказывают влияние на формирование личности. Младший дошкольный возраст – это особо ответственный период в воспитании ребенка с функциональными расстройствами зрения. В этом возрасте происходит активное изучение ребенком мира, поэтому специалистам важно помочь и направить такого ребенка [3].

Именно в младшем дошкольном возрасте необходима коррекционная, направляющая и организующая помощь специалистов. В детском возрасте наиболее часто встречаются такие функциональные расстройства, как косоглазие и амблиопия. Лечебная область вполне освещена офтальмологами-практиками не только отечественными, но и зарубежными [29].

Однако, проблематика компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред недостаточно освещена в психолого-педагогической литературе. Существует определенное количество работ: М.И. Земцовой, Ю.А. Кулагина, Л.И. Солнцевой. Изучением детей с нарушением зрения занимались такие ученые-тифлопедагоги, как Р.М. Боскис, Т.А. Власова, Л.С. Волкова, Л.П. Григорьева, В.З. Денискина,

В.П. Ермаков, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и другие. Однако работ по изучению у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред недостаточно, поэтому данная проблема требует более детального исследования.

Наряду с пониманием актуальности анализ научных исследований и педагогической практики позволил выявить **противоречие** между необходимостью развития у детей 3-4 года с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред и отсутствием выделенных научно-обоснованных условий, обеспечивающих эффективность данного процесса в дошкольной образовательной организации.

Проблема исследования: каковы психолого-педагогические условия развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред?

Цель исследования: теоретически обосновать и практически доказать эффективность психолого-педагогических условий развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред.

Объект исследования: процесс развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред, а именно, социально-предметной среды.

Гипотеза исследования базировалась на предположении о том, что процесс развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социально-предметной

среды обеспечивается реализацией следующих психолого-педагогических условий:

- организация деятельности детей с опорой на сохранные сенсорные функции (тактильной, слуховой, мышечной), развитие познавательной деятельности, формирование представлений о предметном окружении, позволяющих восполнять пробелы неполноценного зрительного восприятия;
- обеспечение полисенсорного характера деятельности детей на основе зрительно-осязательных, зрительно-двигательных, слухо-двигательных, тактильно-двигательных действий;
- поэтапное формирование действий детей с объектами социально-предметной среды группы детского сада, включающего ориентировочный, формирующий и закрепляющий этапы.

Задачи исследования.

1. Изучить теоретико-методологические основы проблемы развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред.
2. Выявить уровни развития у детей 3-4 лет с ФРЗ компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред.
3. Определить и апробировать психолого-педагогические условия развития у детей 3-4 лет с ФРЗ компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- положения теории компенсации психических функций (Л.С. Выготский);
- положения теории развития компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред (Н.К. Акимова, Л.А. Дружинина, А.А. Кирсанов, Л.И. Плаксина);
- теории индивидуального подхода к детям с нарушением зрения (Т.А. Власова, Л.С. Волкова, В.З. Денискина, Л.И. Солнцева).

Для решения поставленных задач нами были использованы **методы исследования:**

- теоретические: сравнительный анализ психолого-педагогической и методической литературы, программно-методической документации;
- эмпирические: психолого-педагогический эксперимент, наблюдение; анализ и интерпретация эмпирических данных (качественный и количественный анализ результатов исследования).

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа осуществлялась на базе МБУ детский сад № 33 «Мечта» г.о. Тольятти. В исследовании принимали участие 27 детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения.

Основные этапы исследования. В осуществлении исследования можно выделить три этапа.

Первый этап (сентябрь 2019 г. – июнь 2020 г.). Определение проблемы исследования, уточнение объекта, предмета, цели, задач, понятийного аппарата; составление программы исследования; анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработанности исследуемой проблемы.

Второй этап (сентябрь 2020 г. – февраль 2021 г.). Конкретизация теоретических позиций исследования; определение и реализация психолого-педагогических условий развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред.

Третий этап (март 2021 г. – июнь 2021 г.). Обработка, анализ и интерпретация результатов проведённого эксперимента, формулирование выводов по результатам экспериментальной работы, обобщение, систематизация и оформление материалов магистратской диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- выявлены и обоснованы психолого-педагогические условия развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения

компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социально-предметной среды;

– разработан вариативный комплекс по развитию компенсаторных механизмов у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения «Мир возможностей» на основе полисенсорного подхода к коррекционно-развивающей работе.

Теоретическая значимость исследования: уточнено понятие «компенсаторно-адаптивные механизмы освоения детьми 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения социально-предметной среды», которое рассматривается как адаптивные реакции на основе актуализации деятельности сохранных сенсорных функций (тактильной, слуховой, мышечной), направленные на устранение или ослабление функциональных нарушений восприятия социально-предметной среды, вызванных функциональными расстройствами зрения.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования учителями-дефектологами, воспитателями:

– диагностического инструментария выявления уровня развития компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социально-предметной среды детьми 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения;

– вариативного комплекса по развитию компенсаторных механизмов у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения «Мир возможностей».

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались проведением исследования с опорой на теоретические положения специальной психологии и тифлопедагогики, выбором методов исследования, адекватных целям и задачам, комплексной методики

исследования и обработки полученных экспериментальных данных, количественным и качественным их анализом.

Личное участие студента в исследовании выражено в изучении теоретического состояния проблемы, выявлении уровня компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения; организации экспериментальной работы по проверке эффективности психолого-педагогических условий развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред

Апробация и внедрение результатов работы велись в течение всего исследования. Его результаты докладывались и обсуждались на отчетах по научно-исследовательской работе в семестре, на секции кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология» в рамках проведения Дней науки ТГУ (2020 г., 2021 г.), а также на педагогических советах МБУ детского сада № 33 «Мечта» г.о. Тольятти. Материалы исследования нашли отражение в 3 публикациях.

Основные положения, выносимые на защиту.

1. Компенсаторно-адаптивные механизмы освоения детьми 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения социально-предметной среды – это адаптивные реакции, направленные на устранение или ослабление функциональных нарушений восприятия социально-предметной среды, вызванных функциональными расстройствами зрения; в основе формирования адаптивных реакций лежит актуализация деятельности сохраненных сенсорных функций (тактильной, слуховой, мышечной).

2. Психолого-педагогические условия развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социально-предметной среды:

- организация деятельности детей с опорой на сохраненные сенсорные функции (тактильную, слуховую, мышечную), развитие познавательной деятельности, формирование представлений о предметном окружении, позволяющих восполнять пробелы неполноценного зрительного восприятия;
- обеспечение полисенсорного характера деятельности детей на основе зрительно-осознательных, зрительно-двигательных, слухо-двигательных, тактильно-двигательных действий;
- поэтапное формирование действий детей с объектами социально-предметной среды группы детского сада, включающего ориентировочный, формирующий и закрепляющий этапы.

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, список используемой литературы (30 наименований) и 4 приложений. Текст содержит 7 рисунков, 13 таблиц. Основной текст работы изложен на 79 страницах.

Глава 1 Теоретический анализ проблемы развития компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения в психолого-педагогической литературе

1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения

Младший дошкольный возраст представляет собой уникальный период в жизни любого человека, в процессе которого формируется здоровье, а также развивается его личность. Бесспорным фактом является то, что самое большое количество впечатлений о внешнем мире мозг получает только через зрение. Именно оно является определяющим в формировании представлений об окружающем мире, предметах и явлениях, даже представления маленького ребенка о самом себе. С помощью зрения познаются такие существенные признаки разных объектов, как цвет, свет, величина, способность различать «свой» – «чужой». Благодаря зрению осуществляется ориентировка в пространстве, воспринимается искусство, наблюдаются сложные изменения в природе. Важность зрения неопределима, однако с каждым годом растет количество детей с нарушением зрения [8].

Дети 3-4 лет с ФРЗ – это дети с функциональными расстройствами зрения, такие как амблиопия и косоглазие (амблиопия – снижение остроты зрения). Этим детям свойственны определенные особенности психофизического развития, которые определены как прямым, так и косвенным негативным влиянием нарушения зрения. Не зависимо от степени или характера зрительного дефекта связь с окружающим миром у ребенка будет иметь свои особенности, так как познание, освоение и участие в любом виде деятельности совершаются на искаженной или суженной сенсорной основе. Чтобы понять, как воспринимают окружающий мир дети с ФРЗ,

попробуем привести особенности зрительного восприятия у таких детей, в сравнении со сверстниками с нормальным зрением:

- медленное развитие процесса зрительного восприятия;
- затруднения развития механизмов зрительного восприятия;
- низкий уровень овладения сенсорными эталонами и также их системами, поскольку период развития перцептивных действий у детей ФРЗ отличается от развития детей в норме;
- затруднения в формировании представлений как различных образов памяти;
- неравномерность развития зрительного восприятия;
- недостаток чувственного опыта;
- возникновение особых сенсорно-перцептивных потребностей;
- зависимость развития зрительного восприятия от коррекционно-педагогического сопровождения [6].

Как подчеркивала автор Т.А. Грищенко «из-за нарушения зрительных функций у детей снижаются все показатели зрительного восприятия (точность, целостность, скорость), в то же время сам процесс восприятия в силу возрастных особенностей еще не качественен и недостаточно развит» [3].

«Зрение у детей развивается поэтапно и последовательно с момента рождения и до 14-15 лет. Часто оно является лабильным, подвижным и неустойчивым. Все это усложняет зрительное восприятие окружающей действительности. При неблагоприятных условиях (болезнь, утомление) становление зрения может задерживаться и ухудшаться.

Среди дефектов зрения, встречающихся у детей, наиболее типичны такие формы как: сужение поля зрения, понижение остроты зрения, нарушение бинокулярного, глубинного зрения и цветовосприятия [6].

В своей познавательной деятельности дети чаще опираются на информацию об окружающих их предметах и явлениях, принимаемую по каналу зрительного анализатора. Достоверность этой информации будет

находиться» [6] в прямой зависимости от «различной способности органа зрения. Значительное ухудшение зрения приводит, прежде всего, к понижению разрешающей способности зрительного органа, уменьшению контрастности элементов и составляющих ретинальное (перевернутое) изображение рассматриваемых объектов.

Главными критериями оценки состояния зрения принято считать: остроту зрения, наличие цветового и бинокулярного (объемного) зрения.

Частый вопрос родителей, что и как видит новорожденный ребенок? Врачи отвечают, что новорожденный ребенок рождается зрячим, но зрение у него черно-белое, расплывчатое и не сфокусированное, оно будет напоминать плохую черно-белую фотографию[6].

Становление зрения идет главным образом в течение первых двух-трех лет жизни. Так как глаз у ребенка еще мал и оптика его слабее нормы, поэтому он не приспособлен рассматривать мелкие, цветные, объемные, а также удаленные предметы.

К семи-восемью годам глаз приближается к нормальным размерам, но многие функции его будут совершенствоваться еще долго (до 14-15 лет), а некоторые из них – бинокулярное, рельефное, стереоскопическое зрение формируется до 18-20 лет. Однако отметим, что развитие зрения осуществляется сугубо индивидуально. У кого-то оно развивается быстрее, а у кого-то медленнее. Это зависит от многих причин, таких как наследственность, питание, условий жизни, режим дня, грамотного обучения и воспитания детей» [6].

Е.С. Бабина в своей статье «Развитие пространственных представлений в системе логопедической работы по формированию лексики у дошкольников с функциональным нарушением зрения» приводит следующие рассуждения: «Недостаточность зрительного восприятия приводит к неполноценному пониманию окружающего, негативно воздействует на формирование психологической базы речи, формирование и развитие ее структурных компонентов, что приводит к речевой патологии, которая чаще всего носит

системный характер. Таким образом, можно утверждать, что зрительные патологии в различной степени влияют на формирование психологической системы ребенка, включая речь. Поэтому одним из приоритетных направлений в области специального образования является развитие речи детей дошкольного возраста с функциональным расстройством зрения. Лексика, как известно, играет существенную роль в развитии языковой компетентности и речевой коммуникации, а монологическая речь является высшей формой речемыслительной деятельности (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев и другие) и, следовательно, определяет уровень не только речевого, но и умственного развития ребенка. В связи с этим актуальным представляется изучение сформированности лексической стороны речи у дошкольников с функциональным расстройством зрения» [1]. Ребенок не только видит, но и словесно обозначает окружающий мир.

Становление пространственных представлений как одной из составляющих психической деятельности имеет значение в младшем возрасте, и их недостаточность (имеются в виду пространственные представления, то есть представления о предлогах с пространственным значением: «в», «на», «над», «под» и другие) напрямую сказывается на уровне актуального речевого и интеллектуального развития ребенка [13].

Главная задача – совершенствование чувственного (сенсорного), двигательного опыта, пространственной ориентировки и создание на этой основе базы для успешной адаптации и развития всех компонентов компенсаторных механизмов. Работа в этом направлении осуществлялась последовательно с учетом нормативного овладения пространственными представлениями в онтогенезе.

Формирование представлений о пространстве собственного тела и пространстве объектов (взаимоотношения объектов и тела, объектов между собой), умения определять направления в пространстве и расположение предметов по отношению к самому себе и устанавливать пространственные отношения между ними. Умение ориентироваться на слух. В конечном итоге

может возникнуть необходимость или возможность развития у детей с ФРЗ дополнительных функциональных возможностей.

Для формирования пространственных представлений и понятий у младших дошкольников с ФРЗ большое значение имеет коррекционно-развивающая среда, вмещающая комплексное психолого-педагогическое действие и «интеграцию различных видов детской деятельности:

- на логопедических занятиях (динамические упражнения, пальчиковая гимнастика, упражнения с использованием игровых моментов, специальные игры» [7]);
- свободная деятельность (игры, прогулки);
- «режимные моменты: умывание, закаливающие процедуры, одевание, зарядка» [7] и другие;
- в «других видах деятельности (конструирование, изобразительная деятельность, физкультурные и музыкальные занятия);
- в совместной с родителями деятельности» [7].

Эта среда позволяет корректировать и закреплять умение определять пространственные отношения в различных ситуациях.

Работа по формированию пространственных представлений у младших дошкольников включает ориентировку:

- в трехмерном (в основных пространственных направлениях);
- микропространстве (на листе бумаги) пространствах.

Центральным звеном является проведение постепенно усложняющихся по линейно концентрическому принципу упражнений, заданий поручений, заданий игр с предметами и без них[7].

Приведем высказывания Л.И. Солнцевой в работе «Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении». Л.И. Солнцева пишет: «В ходе изучения детей с отклонениями в развитии обнаружилось, что наиболее общие закономерности развития нормального ребенка прослеживаются и у детей с недостатками физического и умственного развития». К ним относятся: определенная

последовательность «стадий развития психики, наличие сенситивных периодов в развитии психических функций, последовательность развития психических процессов, роль деятельности в психическом развитии, речи в формировании высших психических процессов, ведущая роль обучения в психическом развитии (Л.С. Выготский, В. И. Лубовский)

Л.С. Выготский, изучая закономерности психического развития детей при различных типах аномалий, выделил общие специфические закономерности, проявляющиеся при различных типах нарушений. Он отметил, что причины, вызывающие аномалии, приводят к возникновению основного нарушения в психической деятельности, которое определяется как первичное. Первичная недостаточность зрительного восприятия приводит к своеобразным изменениям всего психического развития ребенка, что проявляется в формировании вторичных, третичных и других нарушений психической деятельности [16].

Ученым также была выделена закономерность, общая для всех детей с недостатками зрительного восприятия, а именно: затруднения во взаимодействии с социальной средой, нарушение связей с окружающим миром.

Общие закономерности, характерные для развития всех категорий детей с аномалиями, выражаются также в особенностях речевого общения и в двигательных нарушениях, проявляющихся в разных формах в зависимости от типа аномалии. В.И. Лубовский и Ж.И. Шиф показали, что наличие первичных и вторичных дефектов существенно сокращает информацию, получаемую детьми [16].

Действие глубоких нарушений зрения на процесс развития связано с появлением отклонений во всех видах познавательной деятельности и сказывается на формировании личностного типа ребенка и его эмоционально-волевой сферы. Значительно резко нарушение зрения будет проявляться в снижении общего количества получаемой информации от внешнего мира и в изменении ее качества. Сильное сокращение или полное

отсутствие зрительных ощущений, восприятий, представлений в области чувственного» [16] познания ограничивает возможности формирования образов воображения, памяти. «С точки зрения специфических качественных особенностей следует в первую очередь указать на формирование психологических систем, их структур, связей, функций и отношений внутри системы. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в формировании образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного в мыслительной деятельности, в мобильности и ориентации в пространстве и далее [16].

Значительные изменения происходят в физическом развитии, а именно в точности движений, их интенсивности, становится специфической походка и другие двигательные акты. Следовательно, у ребенка формируется своя, очень своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая ни с одной системой нормально развивающегося ребенка, так как она включает в себя процессы, находящиеся на различных уровнях развития из-за влияния на них первичного дефекта, а также его коррекции на основе создания новых компенсаторных путей развития. Это показывает, что и межфункциональные связи у детей с ФРЗ осуществляются тоже иначе, своеобразно. Поэтому важно формирование и развитие не только психологической системы» [15], но и компенсаторно-адаптивных механизмов, начиная с младшего возраста.

1.2 Особенности формирования компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения

В центре «компенсации любого сенсорного дефекта лежит использование существующих потенциальных возможностей ребенка с целью преодоления отклонений в психофизическом развитии. Активация

процесса компенсации»[11] во многом зависит от того, как «педагоги знают закономерности, особенности развития детей с ФРЗ и в соответствии с этим организуют коррекционную работу.

Плаксина Л.И. пишет «Снижение до определенного уровня остроты зрения приводит к ограничению различительных возможностей дистанционного восприятия. Нарушение бинокулярного видения (двумя глазами) разрушает стереоскопическое зрение; один глаз не может дифференцировать глубину, удаленность, протяженность пространства. Расстройство глазодвигательных функций обуславливает сужение зрения, ограничиваются обзорные возможности зрения» [17]

Своеобразие развития слабовидящих детей можно условно представить в двух направлениях: отрицательные последствия зрительных нарушений и отсутствие специальных условий воспитания и обучения, направленных на обогащение слабовидящего ребенка представлениями об окружающем мире за счет развития компенсаторных возможностей ребенка.

Формирование компенсаторных процессов ведет к преодолению последствий нарушенных функций и способствует нормализации развития детей. Это происходит, как за счет опоры на другие сенсорные функции, имеющие компенсаторное значение (тактильную, слуховую, мышечную и другие виды чувствительности). Это происходит за счет применения высших форм познавательной деятельности и накопленных знаний, умеющие восполнять пробелы неполноценного зрительного восприятия, а также за счет развития приспособительных, адаптационных возможностей оптических средств коррекции и восстановления нарушенных и недоразвитых функций зрения. Зрительная система в основе своей даже в условиях патологии располагает определенными возможностями компенсаторного развития, которые в условиях нормального развития зрения почти не используются. В тифлопедагогической практике» [26] имеются данные, говорящие о том, что среди слабовидящих детей имеются дети, которые в условиях системного

коррекционного обучения достигают значительного уровня в овладении чтением результатов, близким к нормально видящим [26].

Обратимся к исследованиям ученого А.Г. Литвака, по его мнению, «в основе всех теорий, объясняющих возможность компенсации, лежат два постулата:

- использование сохранных анализаторов;
- включение высших психических функций в процесс познания.

В исследованиях первого направления, так же как и в теории «свехкомпенсации», механической упражняемостью органов чувств или с передачей им энергии, не истраченной бездействующим зрительным анализатором. В этих теориях отразился исключительно важный факт: если слепой ребенок не может правильно отражать внешний мир, используя сохранившуюся сенсорную систему, то невозможна никакая компенсация. Без этого умения он оказывается беспомощным бесполезным членом общества» [15].

«Огромные возможности компенсации у детей основываются на сохранных, нормально функционирующих замыкательных механизмах, с помощью которых при опоре на зрительный, кожный, слуховой, двигательный и другие сохранные анализаторы образуются сложные слухо - двигательно-тактильные функциональные системы связей» [7]. «Эти системы – говорит М.И. Земцова, являются физиологической основой развития высших форм познавательной деятельности анализирующего наблюдения, мышления, речи, воссоздающего воображения, памяти, произвольного внимания, которые играют основную роль в процессах компенсации» [7].

«Сложившиеся механизмы компенсации рассматриваются автором М.И. Земцовой в аспекте постоянного развития. Она показывает огромное влияние обучения на изменение механизмов компенсации на разных стадиях формирования ребенка [7].

Данные процессы проходят длительный путь, они имеют стадии, которые характеризуются особым составом и структурой динамических

систем нервных связей. Стадия компенсации зависит от времени наступления дефекта, его сложности, возраста ребенка, вида сформированных к моменту его появления связей, индивидуальных и личностных особенностей, степени поражения анализатора, уровня его физического и психического развития, социальных условий воспитания, а также от организующей и направляющей роли взрослого, учитывающего эту специфику [13]

Нарушения функций и компенсаторные перестройки при различных зрительных дефектах имеют свои особенности. Сравнения формирования в онтогенезе зрительной перцептивной системы у ребенка с поражением» [19] «зрения и у нормально видящего малыша раннего возраста выявило разную временную периодизацию развития зрительных функций у этих категорий детей.

Физиологической основой теории компенсации стала теория системогенеза П.К. Анохина. В частности ее положение «О гетерохромном различии структур» Речь идет о неодинаковой скорости становления разных функций именно неравномерность формирования функций и психических процессов в онтогенезе позволила выделить те психические образования, созревания которых создало возможность преодоления негативного влияния слабовидения на общее развитие ребенка [19].

Исследование формирования компенсаторных процессов у слабовидящих детей показало, что ведущим путем к раскрытию системы компенсации недостатка зрения и ее структуры, является анализ психологических требований, предъявляемых детям каждого возраста различными видами деятельности. Насколько и как дети с ФРЗ владеют совокупностью операций и способов, с помощью которых осуществляется эта деятельность, а также каковы психологические процессы, которые эти способы деятельности» [27] восполняют, «регулируют и направляют. Сформированность системы компенсации проверяется в новых условиях, в процессе использования ранее приобретенных навыков.

Современные психологические исследования доказали, что компенсация представляет собой систему, структурное образование которой включает условия, средства и операции, направленные на достижение цели деятельности» [16]. Следует вспомнить работу Л.С Выготского «О психологических системах», в которой говорится, что в процессе развития преобразуются «не столько функции, не столько их структура, не столько система движений, сколько изменяется и модифицируются отношения, связи функций между собой, возникают новые группировки, которые были неизвестными на предыдущей ступени развития» [16].

«Исследования компенсации недостаточности зрительного восприятия показали, что она проходит ряд стадий, отличающихся своей структурой, иерархическим выделением на каждой стадии тех психических образований, которые обеспечивают ребенку с ФРЗ продвижение в развитии. Переход в течение жизни от одной стадии компенсации к другой зависит от появления или изменения ведущей деятельности и в значительной степени от уровня сформированности познавательных процессов и психологических свойств, позволяющих осуществить эту деятельность, от того, какое негативное влияние оказывает зрительный недостаток на развитие»[16].

В «случае компенсации слепоты происходит полное замещение одних функций другими, а являет собой создание на каждом этапе развития ребенка новых сложных систем связей и взаимоотношений сенсорных, моторных, логических структур, позволяющих воспринимать и использовать информацию из внешнего мира для адекватного отражения и поведения в соответствии с условиями в жизни и деятельности. Исследования, проведенные в последние годы, показывают, что понимание компенсации зрительной недостаточности как образования гибких динамических систем взаимодействия различных психологических структур находит непосредственное отражение в педагогической практике обучения и воспитания детей с поражением зрения. Это выражается в создании комплекса специальных коррекционных занятий, обеспечивающих

восполнение нарушенных или полностью утерянных зрительных функций, и осуществляется в различных формах учебной, игровой практической деятельности. На каждой стадии компенсации предполагается два компонента:

- совокупность операций и способов, с помощью которых осуществляется деятельность;
- формирование определенного уровня психических процессов, которые эти способы контролируют и направляют» [16].

Эти два параметра выделяются в первую очередь потому, что «особенно они являются специфическими при выполнении различных видов деятельности детьми с ФРЗ. Наличие глубоких нарушений зрения или тотальная слепота требуют иного способа контроля. Если в норме он осуществляется с помощью зрения, то при зрительной недостаточности – это или кинестетический или инструментальный контроль, с помощью технических средств [16].

Компенсация частичного дефекта протекает по тем же законам, что и тотального, единственное отличие – включение в систему компенсации информации от нарушенного анализатора. При этом изменяется соотношение коррекции и компенсации. В случае частичного дефекта начинает играть большую роль коррекция первичного нарушения, развитие слуха, осязания, зрения. Основная же идея компенсации как для тотального, так и для частичного дефекта остается правомерной – включение в сенсорный акт познания высших познавательных процессов, использование прошлого опыта, активная роль предметно-практической деятельности. Этот путь позволяет эффективно компенсировать влияние сенсорного дефекта на общее психическое развитие детей с нарушениями зрения» [25].

Потеря зрения накладывает три основных ограничения на детей. Эти ограничения включают в себя малый диапазон и разнообразие опыта, способность справляться и ограничения в способности контролировать окружающую среду и себя. Указанные ограничения отрицательно

сказываются на обучении детей с глубоким нарушением зрения. Только четкое понимание этих ограничений может привести к специальным методам обучения учащихся с потерей зрения. Обучение шрифта Брайля и другим инструментальным предметам, не могут заменить остальные ощущения вместо зрения – это лишь очевидные и элементарные попытки удовлетворить потребности слепого ребенка. Специальные положения для этой группы детей должны учитывать все последствия ограничения в восприятии, которые выходят далеко за рамки адаптации предмета инструмента. Полностью слепые дети, родившиеся без зрения или потерявшие зрение в раннем возрасте, должны формировать свое представление о мире, используя свои оставшиеся чувства. При этом они почти полностью полагаются на тактическое и слуховое восприятие и кинестетический опыт [23].

1.3 Характеристика психолого-педагогических условий развития компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения

Психолого-педагогические условия должны заложить некую базу для успешной адаптации и компенсации всего дошкольного периода развития ребенка с ФРЗ. Неоспорим тот факт, что «профессиональное оказание ранней помощи позволяет предупредить появление вторичных отклонений в психофизическом развитии детей и открывает для значительной части из них возможность включения в общеобразовательный процесс на младшем возрастном этапе развития

Требования к повышению качества образования определяют необходимость изучения педагогами новых всесторонних знаний, новых способов действий, обеспечивающих продуктивное выполнение педагогической деятельности, ценностное и ответственное отношение к применению умений, успешно используемых как в знакомых, так и новых» [14].

«Возникающие проблемы сопровождения детей с ФРЗ, объясняются также реализацией современных подходов традиционными методами со стороны значительной части педагогов. Сложившиеся педагогические стереотипы снижают эффективность образовательной деятельности в условиях быстроменяющейся ситуации в дошкольном образовании.

Обозначенные выше проблемы побуждают обратиться к более пристальному анализу развития предметной деятельности детей младшего возраста. Анализ исследований в этом аспекте осуществлен с позиций единства биологических и социальных факторов, определяющих ход» [14] «психофизического развития ребенка, деятельностного подхода к образованию на этом возрастном этапе, становления предметных действий в онтогенезе, выявления особенностей предметных действий у детей. Для нас это было важно в связи с необходимостью выявления особенностей действий и операций предметной деятельности детей с ФРЗ, и их влияния на ход развития продуктивной деятельности на этапе дошкольного детства, являющейся предметом нашего исследования» [14].

Обратимся к статье Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, где «авторы считают, что предметно-пространственная среда является стимулом развития ребенка, способствует организации его деятельности, имеет большое воспитательное, а при нарушениях зрения коррекционное и компенсаторное воздействие. Непременным условием построения развивающей среды в ДОУ является ориентация на личные особенности ребенка, учет его актуального, ближайшего и перспективного развития.

Анализ работ Л.И. Плаксиной, Л.С. Сековец по построению коррекционно-развивающей среды и её организации должны соответствовать индивидуальным особенностям детей с нарушениями зрения, способствовать их сенсорному, психическому, физическому, эстетическому и нравственному развитию, решать задачи исправления, преодоления и сглаживания трудностей их социализации [12].

Дети с тяжелой патологией зрения, по мнению Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, особо нуждаются в индивидуальном подходе, им нужна постоянная помощь и поддержка при любом виде деятельности и в разных режимных моментах. Поэтому организация коррекционно-развивающей среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта строится с учетом реализуемых программ обучения, согласуется с принципами индивидуальной и дифференцированной подгрупповой работы с детьми.

Дети с ФРЗ также ограничены в способности ориентировки в пространстве и успешном передвижении. Остаточное зрение, умело» [23] «использованное, заметно меняет способности провести себя по знакомой и незнакомой территории.

Рассмотрим специфику организации предметно-пространственной коррекционно-развивающей среды в группах для детей с ФРЗ, при этом обозначим ряд важных условий:

- а) безопасность;
- б) доступность, в том числе и с точки зрения способов ориентировки в окружающем мире;
- в) вариативность;
- г) трансформируемость;
- д) целесообразность;
- е) полифункциональность;
- ж) информативность [4].

Безопасность предметно-пространственной среды для детей с нарушениями зрения достигается, прежде всего, за счет грамотной расстановки мебели, что особенно важно для дошкольников с ФРЗ. С целью преодоления страха перед передвижением в пространстве, развития активности и самостоятельности необходимо обеспечить стационарную расстановку мебели и оборудования, автономность функциональных зон, отсутствие пересечения функциональных зон с путями движения. Например, можно расставить мебель и игровое оборудование по периметру группы, не

перекрывая основные пути передвижения к значимым объектам (игровой уголок, туалетная комната и т.п.). Желательно, чтобы столы были с закругленными концами. Стол для такого ребенка можно разместить так, чтобы он мог подойти к нему с разных сторон. При этом игровые уголки целесообразно расположить так, чтобы воспитатель и тифлопедагог имели возможность видеть и наблюдать за всеми детьми группы и вовремя оказать им необходимую помощь [4].

Педагоги группы продумывают маршруты, которые должен освоить ребенок: путь от шкафчика в групповую комнату, в групповой комнате» [4] «находить игровой уголок, оформленный специально. Ребенка необходимо знакомить с любыми изменениями в расположении мебели, игрушек, с появлением в группе новых объектов» [4].

«При организации предметно-пространственной среды важно обеспечить доступность информации, получаемой ребенком, с целью эффективной ориентировки в окружающем.

Прежде всего, речь идет о доступности зрительной информации. С этой целью необходимо учитывать офтальмо-гигиенические требования к иллюстрациям, пособиям, игрушкам (величина, исключение мелкой детализации, повышенная цветовая контрастность и насыщенность, другое) и эргономические требования к условиям деятельности ребенка (освещенность, посадка и другое). При этом важно помнить, что игрушки в информационное поле детей вводятся постепенно, по мере овладения ребенком способами деятельности с ними. Целесообразно, чтобы игрушки и пособия отражали не только визуальные, но и сенсорные характеристики, получаемые посредством осязательного, слухового, обонятельного восприятия, что обеспечивает доступность получения информации в зависимости от способов познания окружающего мира всем категориям детей с ФРЗ» [4].

«При разработке развивающей среды ребенка с недостаточным зрительным восприятием, надо помнить, что он затрудняется или не имеет возможности самостоятельно ориентироваться в расположении игрового

оборудования в групповой комнате. В виду этого, каждому предмету должно быть отведено определенное, удобное для ребенка, место, обозначенное как визуальными, так и тактильными ориентирами. Ребенка необходимо познакомить с изменениями в расположении игрушек или с внесением новых. Аналогичные требования нужно соблюдать и при размещении предметов для самообслуживания» [4].

Для обеспечения мобильности таким детям предлагается использовать различные виды напольных покрытий, коврики и дорожки из разных материалов, позволяющих самостоятельно ориентироваться в групповом «пространстве посредством осязательной чувствительности стоп. Кроме того, специфические ориентиры целесообразно расположить и на стенах на уровне рук ребенка, выделяя направление движения и обозначение объектов, встречающихся на пути, цветом и фактурой» [10].

«Коррекционную направленность предметно-пространственной среды обеспечивают средства для сенсорного, моторного, интеллектуального развития ребенка, обеспечения психологической комфортности (например, «уголок уединения»), формирования социально-адаптивных знаний, навыков и умений [10].

Организация уголка природы несет в себе важное коррекционное значение в развитии любви к живой природе и снимает многие негативные эмоциональные переживания, что весьма важно для детей с ФРЗ.

Приветствуется создание уголков экспериментирования. При этом оборудование нужно подбирать так, чтобы дети могли самостоятельно находить необходимые предметы и проводить опыты [10].

Физкультурное оборудование, пособия для организации сюжетно-ролевых игр, наборы для показа кукольного театра, уголки уединения могут быть размещены как в игровых комнатах, так и в других помещениях: холле, спальнях, музыкальном зале, раздевалке. Такое размещение оборудования позволяет детям самостоятельно найти занятие, уединиться с любимой игрушкой [4].

Важное условие создания предметно-пространственной среды – трансформируемость. Наличие модульной мебели, быстрое перестроение интерьера помещений позволяет ребенку быстрее осваивать общение с окружающей средой, развивать мобильность и усиливает развитие адаптивных навыков. Для всестороннего развития детей с ФРЗ необходимо предоставить им возможность полностью использовать пространство и принимать активное участие в организации коррекционно-развивающей среды. Это способствует развитию их ориентировки в пространстве» [4], «осязательного, зрительного и слухового восприятия, мышления и других психических функций» [4].

«Важно отметить целесообразность построения среды для достижения ребенком положительных результатов в различных видах деятельности, то есть, что окружает ребенка, должно решать дидактические и коррекционно-развивающие задачи. Для этого можно использовать специальные вспомогательные средства, дидактические материалы, игрушки, предметы, наборы конструкторов разных размеров, мозаики, наборы строительного материала, коррекционные ситуации. Для детей с глубокой зрительной недостаточностью нужны материалы и игры, которые развивают осязание, слух, обоняние, а также предметы и пособия, способствующие развитию зрительных функций» [10].

«Коррекционно-развивающая среда должна быть информативной, информационное поле коррекционно-развивающей среды должно соответствовать возрастным, зрительным, познавательным и коммуникативным возможностям детей с ФРЗ [10].

Грамотно построенная предметно-пространственная среда обеспечивает взаимосвязь лечебно-восстановительной работы с психолого-педагогическими мероприятиями, способствует решению коррекционно-развивающих задач, формированию у ребенка социально-адаптивных способов поведения и взаимодействия с окружающим, развитию его

мобильности и самостоятельности, а также имеет большое воспитательное значение» [26].

Таким образом, важным показателем развития компенсаторных механизмов ребенка с ФРЗ является усвоение им культурного опыта, проявление собственной инициативы и достаточной активности ребенка в процессе деятельности и коммуникации со сверстниками и взрослыми [14].

Следующим важным фактором для рассмотрения предметной деятельности является деятельностный подход к ее развитию. Под деятельностным подходом понимается такая организация образовательного «процесса, когда ребенок с ФРЗ осваивает культурные образцы не на основе предлагаемой информации, а в процессе собственных действий. Важно уточнить, что деятельностный подход в образовании рассматривается не как деятельность, как таковая, а деятельность как средство развития, в том числе творческой стороны мышления ребенка (продуктивной); актуализирующей его действия в рамках поисково-исследовательской деятельности; направленной на открытие нового в процессе решения проблемных задач, обретение ребенком радости творчества, движение от собственного опыта к общественному, установление партнерских отношений со взрослым; способствующей анализу каждого этапа работы; стимулирующей активность и самостоятельность в процессе овладения предметными действиями [14].

Согласно исследованиям, становление предметных действий в онтогенезе происходит в несколько этапов, когда ребенок с ФРЗ:

- начинает взаимодействовать с близкими взрослыми, которые вводят его в окружающий мир;
- открывает мир предметов, которые его окружают, и учится взаимодействовать с ними;
- действуя с предметами, начинает осознавать самого себя;
- через результаты своей деятельности начинает понимать свою связь с социальным окружением.

Переход от одного этапа к другому с одной стороны обеспечивает усвоение и накопление отдельных знаний и умений, а с другой – качественное изменение многих психических функций. В тоже время становление предметной деятельности не исчерпываются только этими этапами. Однако такое схематичное отображение может быть использовано как ориентир при составлении программы развития ребенка с учетом того, что без целенаправленного воздействия со стороны взрослого достижение следующего уровня развития предметных действий невозможно» [14].

«С возрастом при соответствующих условиях деятельность ребенка с ФРЗ становится целенаправленной, организованной, планируемой и контролируемой. Однако, как показывают исследования, предметная деятельность детей младшего возраста с ограниченными возможностями здоровья происходит своеобразно и это свойственно всем категориям таких детей» [14].

Предметная деятельность способствует также формированию предпосылок к развитию продуктивных видов деятельности: конструктивной, изобразительной. Эти виды деятельности играют важную роль в развитии дошкольника, так как необходимость создания продукта теснейшим образом связана с развитием познавательных процессов – восприятия, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Разработанные Л.А. Разумовой рабочие схемы с требованиями в психолого-педагогической работе с детьми младшего возраста, имеющими ограниченные возможности здоровья, представлены на рисунке 1. Она поясняет: «Режиссерская игра – вид индивидуальной игры, когда ребенок разыгрывает некоторый сюжет с помощью игрушек. В режиссерской игре ребенок выполняет функцию и режиссера (удержание замысла игры), и актеров (выполнение определенных ролевых действий по реализации игрового замысла) по словам Д.Б. Эльконина, именно в режиссерской игре проявляются личностные особенности ребенка».

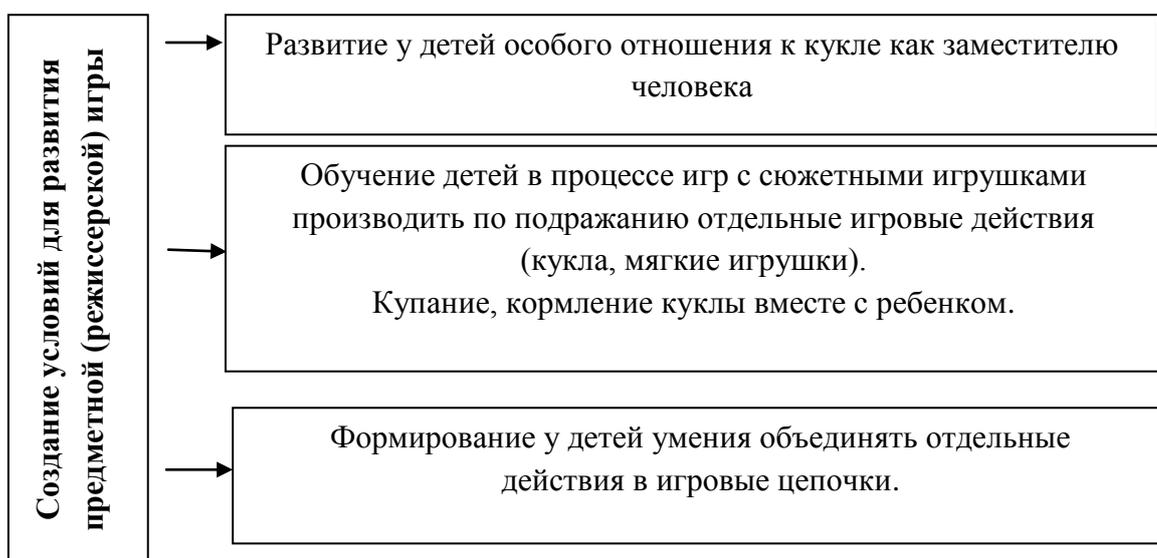


Рисунок 1 – Требования к условиям, способствующим развитию предметной (режиссерской) игры детей с ФРЗ

В продуктивной «деятельности ребенка тесно переплетены интеллектуальные и аффективные процессы. Созданный им продукт (постройка, рисунок, лепная поделка и др.) в значительной мере отражает его представления об окружающем мире и его эмоциональное отношение» [28]. Для этого необходимо создавать следующие условия, которые представлены на рисунке 2.

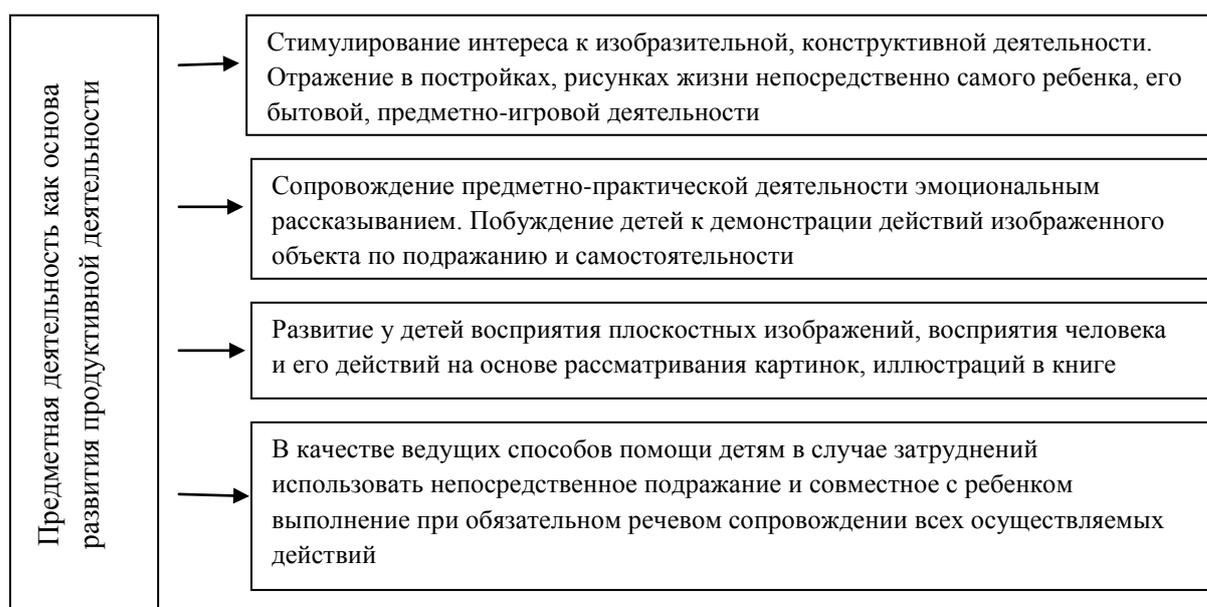


Рисунок 2 – Требования к условиям, способствующим развитию продуктивной деятельности детей с ФРЗ

Требования к условиям формирования у детей способности к замещению представлены на рисунке 3.

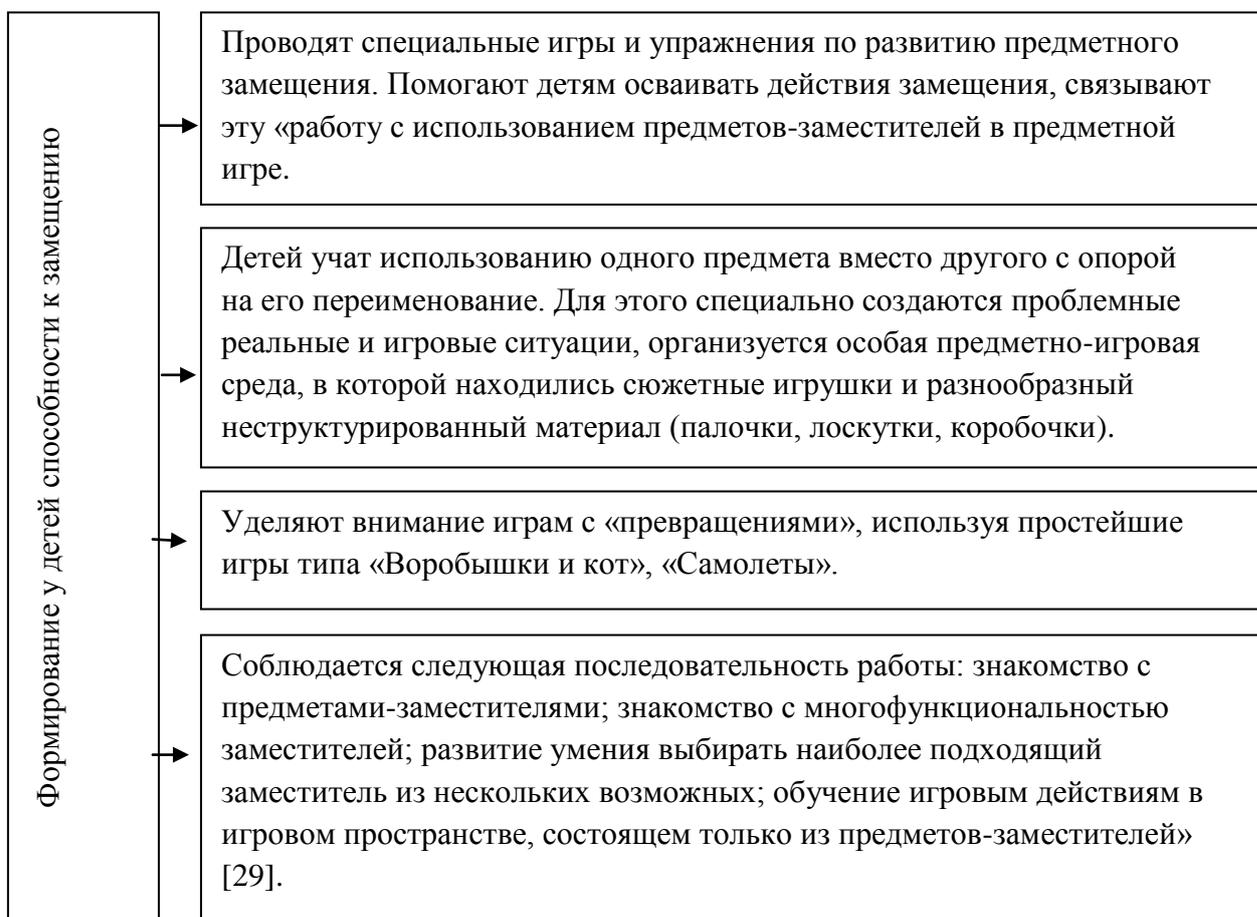


Рисунок 3 – Создание условий для формирования действий замещения у детей с ФРЗ

Первые представления об окружающем мире приходят к ребенку через движения глаз, рук, через перемещение в пространстве. Познание окружающего мира посредством движений более всего характеризует психологические и возрастные особенности детей первых четырех лет жизни. Соответствие показателей развития основных движений возрастным нормам – одно из свидетельств правильного нервно-психического развития ребенка в младшем возрасте. Условия, необходимые для осуществления моторно-двигательного развития детей, представлены на рисунке 4.

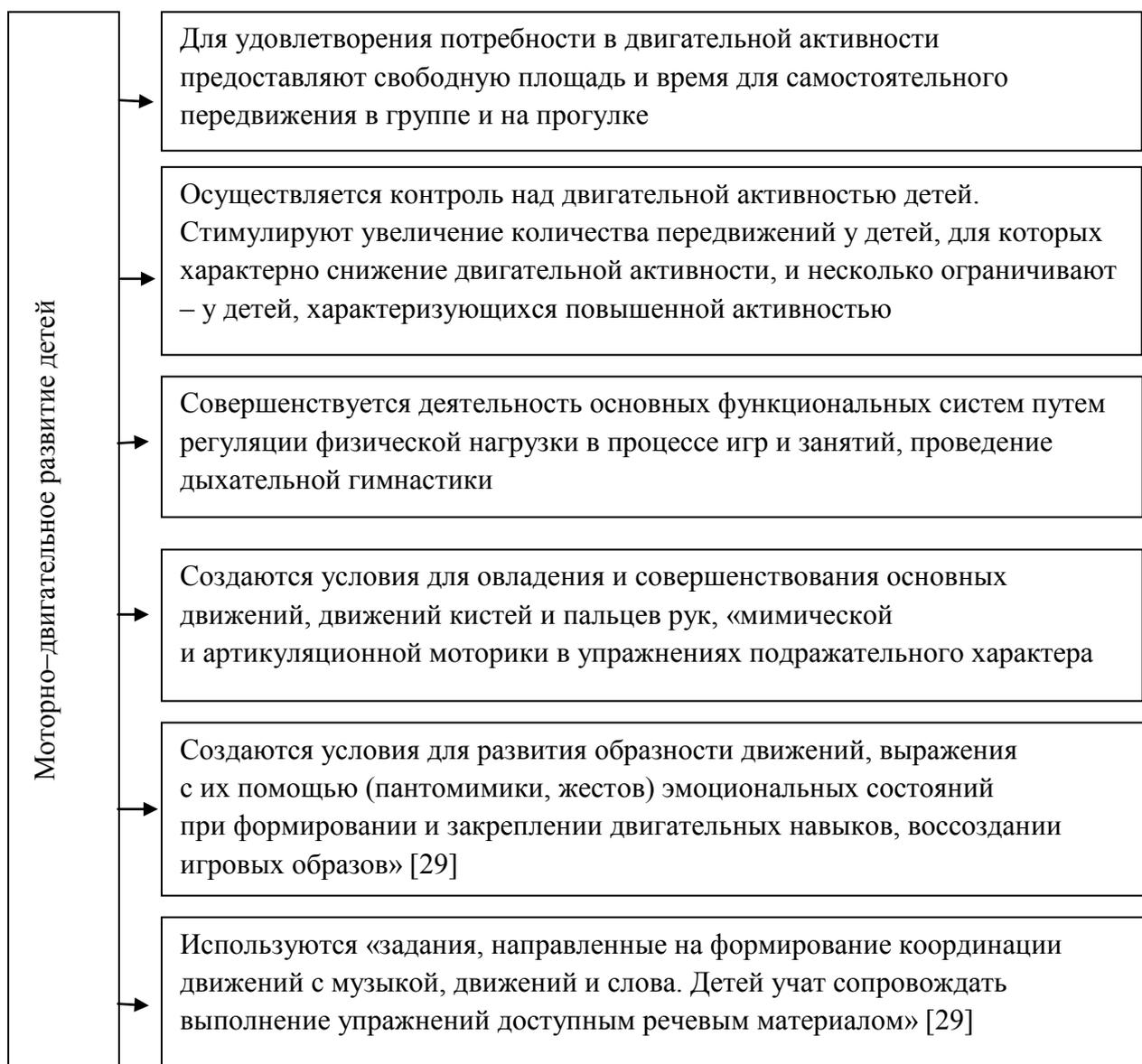


Рисунок 4 – Создание условий для моторно-двигательного развития детей

Автор также представляет изображенную на рисунке 5 схему формирования навыков взаимодействия со взрослыми как неотъемлемый и важный элемент в работе с детьми с ФРЗ.

Из-за медленного развития двигательных компонентов затягивается формирование деятельности с предметами. У детей с ФРЗ могут проявляться неспецифические манипуляции, неадекватные действия. Иногда дольше задерживаются и неспецифические манипуляции с предметами. Отмечается, что многие дети с ФРЗ начинают использовать предметы по их назначению только к концу третьего года жизни.

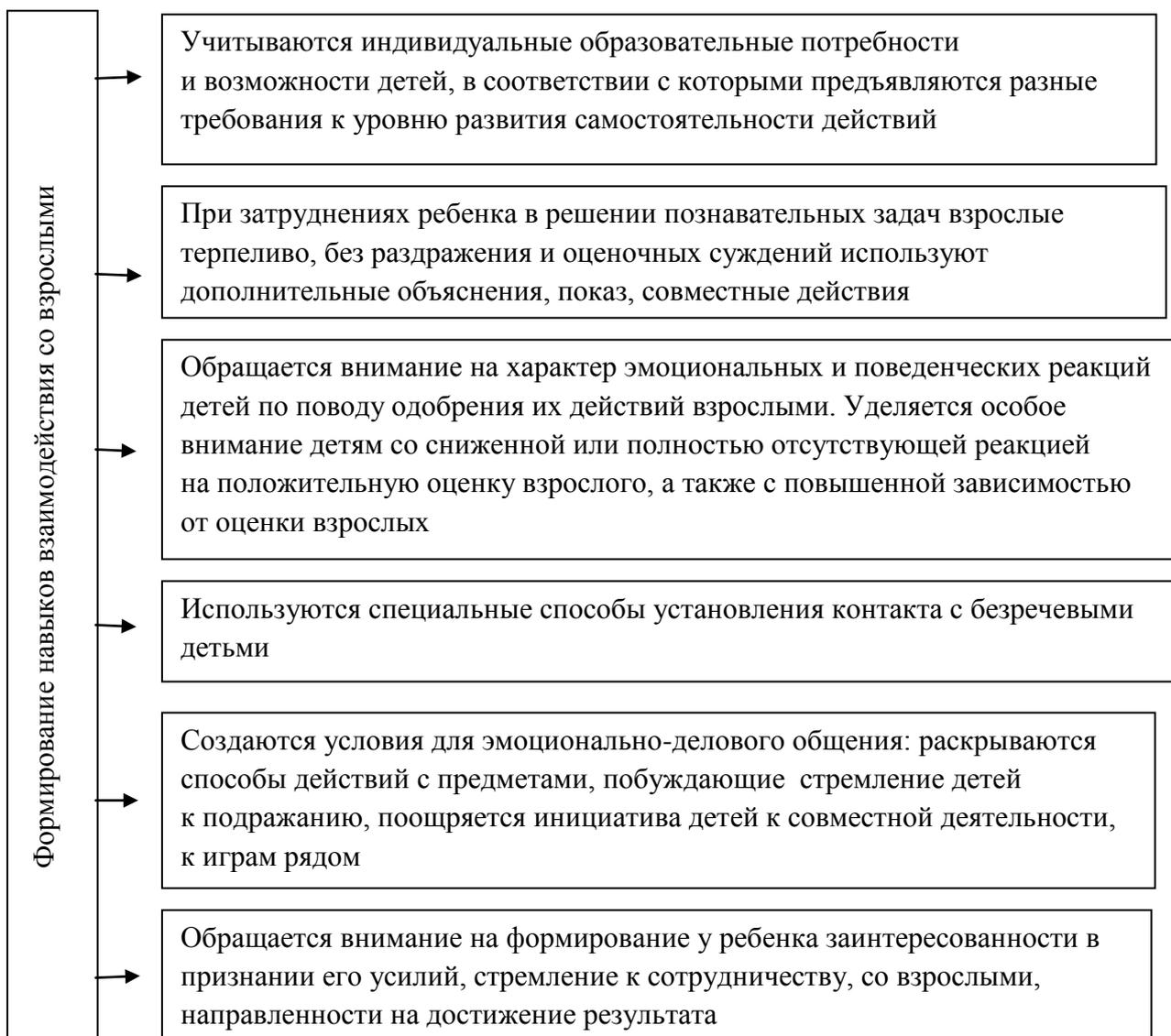


Рисунок 5 – Создание условий для формирования навыков взаимодействия со взрослыми

Для них характерна пассивность, они с трудом включаются в игровую ситуацию, предусматривающую определенные предметные действия, не проявляя порой заинтересованность в действиях даже с «игрушками». В силу недостаточности зрительного восприятия, отмечается снижение целенаправленности действий, они часто игнорирует образец правильного действия, не стремятся достичь нужного результата. Ребенок с ФРЗ часто начинает ориентироваться на оценку взрослого в более поздние сроки.

Радуется поощрениям взрослого, часто не корректирует действий под влиянием оценки [14].

Исследования также показывают, что у детей с ФРЗ наблюдается расстройство речи. Речевое развитие происходит без должной опоры на наглядные образы. Это приводит к снижению словарного запаса, нарушению слияния чувственного и понятийного, вербализму речевых высказываний. Сочетание нарушения зрения и задержки развития речи значительно снижает возможности полноценного развития предметной деятельности детей.

Таким образом, вышеперечисленные проблемы требуют специального изучения и специально организованной коррекционно-педагогической работы с детьми младшего возраста с ФРЗ, основанной на закономерностях развития предметной деятельности.

Современная ситуация развития предметной деятельности создает необходимость включения в образовательный процесс, направленный на освоение» [14] детьми с ограниченными возможностями здоровья «различных культурных практик, пропедевтического этапа. Этап подготовки, направленный на формирование у детей способностей пользоваться неполноценным зрением и ориентации за счёт развития сохранных анализаторов, речи, памяти и мышления, позволяет таким детям более успешно овладевать предметными действиями» [14].

Выводы по первой главе

Младший возраст – это период в жизни ребенка, в процессе которого происходит активное изучение мира и самого себя, поэтому специалистам важно помочь и направить ребенка, имеющего недостаточность зрения. «Изучение особенностей развития детей с ФРЗ диктуется определенным пониманием своеобразия, природы и механизмов восприятия в условиях зрительного дефекта и знаниями общих закономерностей, определяющих ход психического развития ребенка в целом» [14].

Основы современной научной теории компенсации заложил Л.С. Выготский. Ее основные положения получили дальнейшее научно-теоретическое развитие в работах Р.М. Боскис, Т.А. Власовой, М.И. Земцовой, Ю.А. Кулагина, Р.Е. Левиной, А.Г. Литвака, В.И. Лубовского, Л.И. Солнцевой и другие. В современном понимании компенсация – это «своеобразный процесс развития, в условиях которого формируются новые динамические системы условных связей; возникают различного рода замещения, происходит исправление и восстановление нарушенных или недоразвитых функций; формируются способы действия и усвоения социального опыта; развиваются физические и умственные способности ребенка в целом» [7].

На основе изучения теоретических основ процесса компенсации и особенностей психического развития детей младшего дошкольного возраста с функциональными расстройствами зрения в данной части исследования мы уточнили понятие «компенсаторно-адаптивные механизмы освоения детьми 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения социально-предметной среды», которое рассматривается как адаптивные реакции на основе актуализации деятельности сохранных сенсорных функций (тактильной, слуховой, мышечной), направленные на устранение или ослабление функциональных нарушений восприятия социально-предметной среды, вызванных функциональными расстройствами зрения.

Системный характер становления психики требует адекватного подхода к изучению такого сложного процесса, как компенсация зрительного дефекта. Она складывается из целого ряда психических процессов, зависящих от времени появления дефекта, его глубины, степени, негативного влияния на другие психические функции, от условий развития и наличия квалифицированной помощи.

Глава 2 Экспериментальная работа по апробации психолого-педагогических условий развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред

2.1 Выявление уровня компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения

На начальном этапе эксперимента мы определились с выборкой детей в количестве 27 человек: 12 детей – экспериментальная (Приложение Б), и 15 детей – контрольная группы. Все дети посещают МБУ детский сад № 33 «Мечта» г.о. Тольятти. Экспериментальная группа – это дети 3-4 лет с функциональным расстройством зрения, в том числе с амблиопией и косоглазием. Контрольная группа – дети 3-4 лет без нарушений зрения.

С помощью диагностических карт (Приложение А) был собран первичный диагностический материал по следующим направлениям:

- ориентировка в пространстве,
- зрительное восприятие,
- социально-бытовая ориентировка.

Данные были собраны у всей выборки. Далее в экспериментальной группе были созданы психолого-педагогические условия, для стимуляции развития компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальной среды. В этой связи дефектологом был разработан вариативный комплекс по развитию компенсаторных механизмов, включающий в себя занятия, игры и специальные упражнения. Занятия проходили в индивидуальной и подгрупповой форме.

Следующим шагом было проведение динамического контроля, который выполняется в конце года, нами собран так же материал по тем же направлениям для сравнительного анализа и формированию результатов.

Выполнялась работа по проверке поставленных гипотез и задач. Оформлен методический материал, который можно использовать в дальнейшей работе с детьми 3-4 лет с ФРЗ.

Опишем результаты констатирующего эксперимента, цель которого – выявить уровень компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения.

Диагностическая методика 1. Игра «Построй домик» (Е.Н. Бутенко, Л.Н. Тюлькина).

Материалы: кубики из серии конструктора «Деревянные игрушки», фигурки домашних животных.

Ход. Детям предлагается выбрать фигуры по показу и словесно обозначить. Затем из выбранных совместно со взрослым фигур, ребенок должен построить домик для выбранного животного.

Интерпретация:

ВУ – ребенок самостоятельно построил домик и поселил животное, словесно обозначил постройку и животное, ответил на вопросы (цвет, форма, размер);

СУ – ребенок выполнил задание (с помощью взрослого);

НУ – ребенок не выполнил задание даже с помощью взрослого или совместно с другим ребенком по образцу.

Анализ результатов диагностической методики показал, что из-за зрительной недостаточности у некоторых детей возникли трудности ориентировки и составление в единое целое (дети с косоглазием) Лиза Г. нуждается в неоднократном показе и разъяснении инструкции. Василиса К. имеет окклюзию и долго рассматривает предметы. Тимур Г. и Катя Т. показали высокий результат. Количественные результаты диагностической методике 1 представлены в таблицы 1.

Таблица 1 –Количественные результаты диагностической методики 1

Кол-во детей /	ВУ	СУ	НУ
15 (контрольная)	4	9	2
12 (экспериментальная)	2	4	6
27	6	12	8
100 %	23 %	44 %	29 %

Качественный анализ количественных результатов показал, что количество детей со средним и низким уровнем доказывает недостаточность дифференцирования предметов по форме и цвету. Дети испытывают трудности при выполнении задания в игровой форме по определению цвета, размера, формы модулей и их пространственное расположение в процессе постройки домика. Дети с высоким уровнем определенно уже имеют опыт постройки из кубиков и других предметов, возможно из семейной среды. Такие показатели говорят о необходимости уделять большое внимание ориентировки в микропространстве и по картинке-плану.

Диагностическая методика 2. «Волшебная дорожка» (Е.Н. Бутенко, Л.Н. Тюлькина).

Материалы: дорожка разделена на секции с различным материалом (песок, камушки, опилки, поролоновые кубики, пуговицы, лоскутки ткани и другое).

Ход. Ребенку предлагается потрогать обеими руками материал в каждой секции и затем пройти по дорожке, наступая на все материалы.

Интерпретация:

ВУ – ребенок выполнил задание и словесно обозначил свойство материалов в каждой секции. Ответил на вопросы;

СУ – ребенок выполнил задание, но не смог различить свойство и качество материалов;

НУ – ребенок выполнил задание, но не может различить свойства и словесно обозначить даже по наводящим вопросам.

Анализ результатов диагностической методики показал, что из-за зрительной недостаточности у некоторых детей возникли трудности обследования предметов. Из-за возрастного формирования речи детям трудно словесно обозначать качества и свойства материалов и сориентироваться в многообразии.

Некоторым детям не хватает бытового опыта распознавания материалов. Возникает трудность обозначения и сопоставления материалов друг с другом. Костя К. смог точно определить сходства и различия. Тимур Г. и Дарина Д. справились достаточно успешно с заданием.

Качественный анализ количественных результатов показал, что методика прохождения по сенсорным дорожкам с различными поверхностями и проговаривания их свойств, позволила обнаружить большой процент недостаточности (70% низкий уровень) осязательного восприятия, а также низкого уровня знаний об окружающем мире, их свойствах и особенностях. Детям, оказалось, трудно назвать свойства тех сенсорных дорожек, по которым они ходили. Отсюда и низкий процент высокого уровня (8%). Выявлена задача и по расширению общего кругозора и постоянного проговаривания с детьми тех или иных свойств и качеств предметов. Качественный анализ количественных результатов представлен в таблице 2.

Таблица 2 –Количественные результаты диагностической методики 2

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
15 (контрольная)	2	4	9
12 (экспериментальная)	0	2	10
27	2	6	19
100 %	8 %	22 %	70 %

Диагностическая методика 3. «Ориентировка на себе» (Л.Б. Осипова).

Параметры: ориентировка на себе (части тела).

Ход: Выявление знания частей тела и их расположение. Ребенок должен показать части тела по словесной инструкции. Может использоваться кукла.

Интерпретация:

ВУ – ребенок самостоятельно выполнил все инструкции. Ответил на вопросы правильно. Возможно, допустил ошибки, но исправил их сам;

СУ – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого. Возможно самостоятельное выполнение с ошибками;

НУ – ребенок не выполнил задание даже с помощью взрослого.

Качественный анализ количественных результатов показал, что из-за зрительной недостаточности у некоторых детей возникли трудности в определении частей тела и их расположении, особенно направление «право-лево». Осман С. с трудом справился с заданием. Василиса К. справилась очень хорошо, обозначила части тела не только на кукле, но и на себе.

Таблица 3 – Количественные результаты диагностической методики 3

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
15 (контрольная)	3	6	6
12 (экспериментальная)	1	4	7
27	4	10	13
100 %	15 %	37 %	48 %

Качественный анализ количественных результатов показал, что детям с ФРЗ трудно ориентироваться на себе и особенно соотносить части тела свои и куклы.

Диагностическая методика 4. «Узнай предмет» (Т.В. Череднякова).

Параметры: осязательное восприятие предмета.

Ход: ребенку предлагается определить на ощупь двумя руками предмет в рукаве. Затем, после обследования первого предмета и словесного обозначения, предлагается следующий предмет. Зрительный анализатор ребенка не участвует в диагностике.

Интерпретация:

ВУ – ребенок выполнил задание и словесно обозначил основные параметры и характеристики предмета. Сумел сопоставить с похожим предметом из личного опыта. Или из окружающих предметов. Возможны ошибки и их самостоятельное исправление. Ответил на вопросы;

СУ – ребенок выполнил задание с направляющей помощью взрослого, правильно определил предмет и его основные характеристики;

НУ – ребенок не может различить свойства предмета и словесно обозначить даже по наводящим вопросам, или только при участии зрительного анализатора.

Качественный анализ количественных результатов показал, что из-за зрительной недостаточности у некоторых детей возникли трудности обследования предметов. Из-за возрастного формирования речи детям трудно словесно обозначать качества и свойства материалов и сориентироваться в многообразии.

Таблица 4 – Количественные результаты диагностической методики 4

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
15 (контрольная)	3	10	2
12 (экспериментальная)	5	5	2
27	8	15	4
100 %	29 %	56 %	15 %

Качественный анализ количественных результатов показал, что развитие тактильного ощущения у детей с ФРЗ могут проявляться в высоких результатах. Дети контрольной группы справились с заданием гораздо хуже, опираясь практически всегда на зрительное восприятие. Детям с ФРЗ, показавшим низкие результаты, потребовалась организующая и направляющая помощь взрослого.

Диагностическая методика 5. «Пирамидка» (Л. Слюсарь).

Стимульный материал методики представлен в Приложении В.

Параметры: определение уровня развития мелкой моторики и соотнесение с представленным образцом.

Ход. Распечатываем лист с заданием в двух экземплярах. Одну из картинок оставляем, вторая разрезается на отдельные фигуры. Предлагаем ребенку приклеить вырезанные фигуры в нужном порядке на уже готовую пирамидку.

Методика предполагает использовать ее в нескольких вариантах:

- составить фигурки в нужном порядке уже на готовую пирамидку;
- собрать пирамидку без примера, ориентируясь на размер фигур;
- можно дополнить пирамидку, чтобы получилась целая.

Интерпретация:

ВУ – ребенок выполнил задание самостоятельно, допуская незначительные ошибки;

СУ – ребенок выполнил задание, при этом руководствовался повторением показа и дополнительными инструкциями взрослого;

НУ – ребенок не выполнил задание даже с помощью взрослого. Не смог соотнести правильно с образцом.

Качественный анализ количественных результатов представляет большой показатель низкого уровня (70%) развития мелкой моторики, знания и ориентировки в цветах предметов, их размеров. У детей наблюдается сложность в определении последовательности действий, сопоставления фигур друг с другом. Всем детям экспериментальной группы понадобилась направляющая помощь взрослого.

Таблица 5 – Количественные результаты диагностической методики 5

Кол-во детей / %%	ВУ	СУ	НУ
15 (контрольная)	0	6	9
12 (экспериментальная)	0	2	10
27	0	8	19
100 %	0 %	30 %	70 %

Для обобщения полученных результатов обратимся к таблице 6 и рисунку 6.

К сожалению, можно констатировать, что средний уровень сильно близок к низкому, либо перейдет в низкий, если не обратить на это вовремя. Хотя есть и высокие показатели, однако необходимо продолжать работать по развитию каждого показателя.

Таблица 6 – Общие показатели уровня развития компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред у детей 3-4 лет с ФРЗ

Показатель	Кол-во детей %		
	ВУ	СУ	НУ
Различение предметов по форме и сооружение элементарных построек.	23	33	44
Развитие осязательного восприятия.	8	22	70
Развитие умения включать движения рук в процесс знакомства с предметом.	15	37	48
Развитие тактильных ощущений.	63	22	15
Развитие мелкой моторики, изучение цвета, размеров и последовательность действий.	0	30	70

Обобщенные показатели использованной методики представлены на рисунке 6.

Несильное различие показателей «Различение предметов по форме и сооружение элементарных построек», говорит о том, что все-таки большинству детей привычно строить из предметов различные сооружения, привычно выполнять несложные действия с предметами, модулями. Затронута проблема в осязательном исследовании предмета (70% НУ), его описании, и определении его свойств и качеств. Эта проблема ведет ряд задач, на развитие и общего кругозора детей, на их знания о мире, предметном мире, о предназначении предметов для людей в социальном мире.

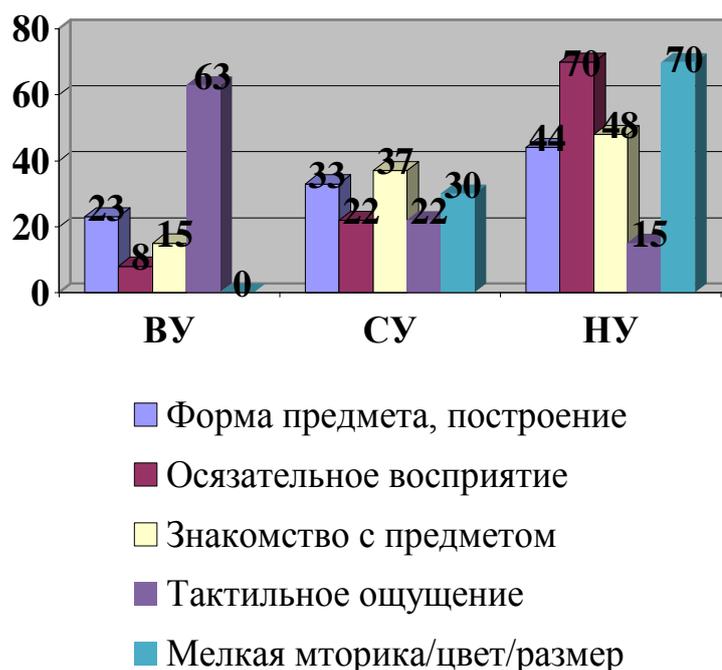


Рисунок 6 – Результаты констатирующего эксперимента

У всех детей, а именно из экспериментальной группы, наблюдаются сложности с определением цвета, формы и последовательности действий с предметами, как по образцу, так и без него.

В целом дети из экспериментальной группы демонстрируют преимущественно средние и низкие показатели:

- восприятия формы (соотнесение эталона с формой предмета и силуэтным изображением);
- восприятия величины (словесное обозначение величинных понятий);
- ориентировки с точкой отсчета от себя (все основные критерии);
- ориентировки в микропространстве и по картинке плану;
- затруднения в представлениях о своих сенсорных возможностях и окружающем мире.

Низкий уровень развития в экспериментальной группе обусловлен функциональными расстройствами зрительного анализатора.

2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред

Создание программы формирующего эксперимента осуществлялось на основе системы общих принципов организации психолого-педагогических аспектов коррекционной работы с детьми, выделенных Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, Л.И. Плаксиной, В.А. Зинченко, Н.Я. Семаго.

«Общие принципы.

Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

Принцип единства диагностики и коррекции (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин).

Принцип компенсации сенсорного дефекта (Л.И. Плаксына).

Деятельностный принцип коррекции (А.Н. Леонтьев).

Принцип учета возрастных, индивидуально-психологических особенностей ребенка (Л.С. Выготский).

Принцип комплексности методов психологического воздействия.

Принцип активного привлечения ближайшего круга (А.Г. Венгер).

Принцип ведущей роли обучения (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго» [7]).

Кроме того, экспериментальная формирующая программа строилась с учетом таких положений, как:

- формирующая деятельность, направлена на использование существующих потенциальных возможностей ребенка с целью преодоления отклонений в психофизическом развитии;
- включение в содержание формирующей деятельности наглядных адаптивных материалов;

– оценка эффективности разработанной программы на основе сравнения результатов констатирующего и формирующего экспериментов.

Программа формирующего эксперимента, представляет собой систему коррекционной работы с детьми 3-4 лет с ФРЗ. Рассчитана на занятия, которые направлены на решение задач каждого из компонентов: ориентировочного, формирующего, закрепляющего.

Первый этап – ориентировочный – направлен на оптимизацию интереса ребенка к занятиям, на подготовку их к включению в деятельность посредством освоения способов действия, на активизацию психической активности, формирование адекватного отношения к другим.

Второй этап – формирующий – направлен на формирование осознанного отношения к деятельности, самостоятельности, навыков самоконтроля, конструктивного взаимодействия со сверстниками, продуктивного использования компенсаторно-адаптивных механизмов в деятельности.

Цель достигается за счет решения следующих задач:

- активизация процесса компенсации;
- формирование мотивации сотрудничества;
- формирование и закрепления умений достижения социальных результатов своей деятельности.

В систему оценки эффективности коррекционной деятельности включена система оценки динамики проявления компенсаторно-адаптивных механизмов, выявленных при помощи методов наблюдения, сбора информации от педагогического состава и родителей.

Экспериментальная формирующая деятельность проводилась в МБУ детский сад № 33 «Мечта» г.о. Тольятти

В качестве контрольной группы были отобраны 15 человек прошедших констатирующий эксперимент, но с которыми этапы формирующего эксперимента не проводились.

Подбор детей для комплектования групп формирующего эксперимента велся в соответствии с принципами комплектования коррекционных диагностических групп.

Для практической работы был разработан вариативный комплекс по развитию компенсаторных механизмов у детей младшего дошкольного возраста с ФРЗ «Мир возможностей». Проанализированы полученные результаты от использования данного комплекса.

«Становление компенсаторных процессов содействуют преодолению последствий нарушенных функций, что приводит к нормализации развития детей.

Происходит опора на другие сенсорные функции, которые имеют компенсаторное значение (тактильную, слуховую, мышечную), а также за счет использования высших форм познавательной деятельности, накопленных знаний, позволяющих восполнять пробелы неполноценного зрительного восприятия. Кроме того происходит формирование приспособительных, адаптационных возможностей оптических средств коррекции и восстановления нарушенных и недоразвитых функций зрения. Даже в условиях патологии зрительная система в основе своей располагает определенными возможностями компенсаторного развития, которые в условиях нормального развития зрения почти не используются. (Л.И. Плаксина)» [15].

Признавая «роль коррекционно-компенсаторной работы как средства преодоления недостатков развития, следует выделить потенциальные возможности различных видов деятельности, в процессе которых формируются способы зрительной ориентации в пределах возможностей неполноценного зрения и полисенсорные возможности сохранных анализаторов (зрительно-осязательных, зрительно-двигательных, слухо-двигательных, тактильно-двигательных и др.). По итогу следует выделить важность условий для коррекции пострадавшей сенсорной функции и

включению сохранных сенсорных функций внутри содержательной целесообразной детской деятельности.

Дидактические игры как средство коррекции и компенсации зрительной недостаточности» [12].

Изучение младшими дошкольниками окружающего мира полагает активную произвольную деятельность такую, что ребенок усваивает представления об окружающем мире. Организация сенсорного опыта детей с затрудненным зрением, осуществляется в различных видах деятельности: труде, игре, на занятиях и в повседневной жизни. Взаимодействуя с предметным миром в таких видах деятельности, ребенок скапливает сенсорный опыт и учится пользоваться им [5].

В процессе дидактических игр можно оценить эффективность средств обучения, сенсорного воспитания и повысить оптимальность воздействия на развитие сенсорных функций. Увлеченность ребенка игрой множит способность к произвольному вниманию, обостряет наблюдательность, помогает быстрому восприятию, анализу, запоминанию и т. д.

По характеру воздействия на процесс сенсорного развития слабовидящих детей дидактические игры можно разделить на две группы:

- «дидактические игры для развития сенсорной сферы и сенсорной деятельности слабовидящих детей;
- логические дидактические игры, назначение которых – на основе чувственного опыта – развитие мышления.

В играх первой группы, направленных на развитие сенсорной сферы, дети учатся сравнивать, выделять, различать и называть характерные признаки и свойства предметного мира. Игры второй группы учат детей группировать, классифицировать, систематизировать предметы по общим и различным признакам» [5].

«В играх на классификацию дети устанавливают общность между предметами, образуют пары, группы предметов по форме, цвету, величине и пространственным характеристикам. При систематизации они соотносят

предметы между собой только по определенному признаку: предметы одной формы, одного размера, одного цвета и т. д. По содержанию дидактические игры можно условно поделить на три вида: игры с предметами, настольно-печатные и словесные игры.

Игры с предметами содействуют формированию предметных представлений, а также действий с предметами, дети учатся анализировать характерные признаки, свойства предметов и явлений. Такие виды игр особенно ценны в работе со слабовидящими детьми, так как в значительной мере обогащают предметные представления.

Настольно-печатные игры необходимо использовать в работе со слабовидящими детьми в плане коррекции зрительного восприятия иллюстративного материала, следует особенно тщательно подходить к иллюстрациям с точки зрения их доступности для зрения слабовидящих. Игровое действие дидактической игры служит не только усилению активности ребенка, оно является средством коррекции зрительного восприятия и компенсации зрительной недостаточности за счет развития сохранных анализаторов и формирования сенсорных взаимосвязей [13].

Дидактические игры могут способствовать совершенствованию сенсорного опыта слабовидящих по усвоению сенсорных эталонов, их дифференциации, классификации, а затем использование знаний при практической ориентировке. Следует выделить возможность дидактической игры констатировать, чем ребенок владеет для того, чтобы целесообразно организовать коррекционно-компенсаторную работу по сенсорному воспитанию слабовидящего ребенка» [13].

Исследования взаимодействия зрения и осязания при восприятии предметов окружающей действительности у нормально видящих детей показали, что в определенные периоды развития дошкольники, в основном, «опираются на визуальную ориентацию. Только к концу дошкольного возраста происходит уравнивание роли зрения и осязания при зрительно-тактильном или тактильно-зрительном восприятии предметов.

Уровень осязательных действий у нормально видящих дошкольников в сравнении со зрительным остается все-таки несколько ниже. Как орган перцепции, пишут В.А. Зинченко и А.Г. Рузская, рука долгое время отстает от глаза» [12].

«Важно научить детей ощупывающим действиям в соответствии с особенностями воспринимаемого объекта. При этом важно учитывать, что у слабовидящих детей особенно сложно складываются зрительно-осязательные взаимосвязи, так как и в норме этот процесс еще окончательно не завершается. Так, дети еще не владеют планомерным осязательным обследованием из-за несформированности осязательно-двигательных ориентировок на выделение вначале основных, а затем дополнительных деталей и признаков» [12]. «Для развития зрительного восприятия активизации зрительных функций необходимо использовать все виды детской деятельности: игру, труд, занятия и бытовую деятельность» [12], учитывая уровень двигательной активности и возможностей детей с ФРЗ.

Применяемые «задания и упражнения на активизацию зрительных функций и становление зрительного восприятия служат не только формированию перцептивных действий, но и содействуют развитию мышления ребенка» [12].

В процессе знакомства с предметным миром у детей формируются не только предметные представления, но и формируются умения пользоваться в процессе восприятия остаточным зрением. Важно научить слабовидящего ребенка максимально использовать неполноценное зрение в тех случаях, когда для этого созданы все необходимые соответствующие условия. При этом следует учить слабовидящих детей способам различения, выделения, анализа предмета в соответствии с сенсорными эталонами[5].

Для процесса восприятия предмета в целом дети должны выделить форму, размер, цвет и другие его признаки. Форма имеет главное значение «при различении, узнавании предметов. Путем различных способов чувственного обследования (зрительного, осязательного, слухового,

обонятельного и др.) ребенок соотносит свои представления с формой воспринимаемого объекта. Его следует учить выделять форму, различать форму основную и форму составных деталей, сличать два предмета по сходству и различию. Важную роль в осознании формы предметов имеет не только практическое действие с предметом, но и словесное описание, обозначение каждого признака предмета. Важно помнить, что для лучшего усвоения формы предметов дети должны уметь сравнивать, сопоставлять, классифицировать, систематизировать предметы по форме, соотносить ее с сенсорными эталонами формы, в условиях специально организованного обучения слабовидящие дети смогут практически овладеть представлениями о форме предметов» [12].

Объясняя материал по теме занятия, говорите медленней, ставьте вопросы четко, кратко, конкретно, чтобы дети могли осознать их, вдуматься в содержание. При этом используйте дополнительный материал: контур, силуэт, рисунок, мелкие картинки, игрушки. Применяя прием обследования предмета руками, учите детей каждое движение сопровождать словом, показом. Знакомство с формой посредством осязания следует начинать с объемных геометрических фигур: куб, шар, брусок, цилиндр, конус, а затем переходить к плоским: круг, квадрат, прямоугольник и т. д. [12].

При ознакомлении слабовидящих детей с тем или иным предметом нужно прежде всего организовать активность его восприятия. Признаки и свойства предмета легче всего раскрываются, когда ребенок неоднократно опробует предмет посредством зрительно-моторного обследования и словесного обозначения каждого отдельного признака предмета и действия с ним.

Анализирующее восприятие, действие и слово приведут к более глубокому познанию предмета и содействуют формированию более полного представления. В сознании ребенка создается образ предмета, что обеспечивает ему возможность опираться на него при ориентировке в

окружающем мире, узнавании, сличении, классификации, сериации, «соотнесении, сопоставлении предметов [12].

Обязательным компонентом работы с детьми, имеющими нарушения зрения, является зрительная гимнастика, которая проводится несколько раз в течение дня длительностью от 3 до 5 минут. Можно проводить эту гимнастику индивидуально и фронтально в бытовой, игровой деятельности, на прогулке, перед занятиями, во время занятий, между занятиями. Гимнастику для глаз следует проводить во всех возрастных группах. Во время гимнастики двигаются только глаза, голова неподвижна.

Упражнения для глаз:

- вправо – влево;
- вверх – вниз;
- далеко – близко (удалять и приближать предмет);
- по кругу – слева направо;
- по диагонали – снизу вверх;
- по диагонали – сверху вниз[12].

Показ предмета для зрительной гимнастики осуществляется в медленном темпе, чтобы ребенок до конца проследил движение предмета, который должен быть крупным, ярким, но не очень большим. Предмет показывается чуть выше уровня глаз впереди сидящих детей. Предмет не должен сливаться по цвету с одеждой педагога и с окружающей обстановкой. При выполнении зрительной гимнастики дети с низкой остротой зрения стоят перед педагогом, остальные – располагаются дальше. Для гимнастики глаз можно использовать индивидуальные мелкие предметы и проводить ее по словесным указаниям. Необходимо учитывать быстроту реакции детей и соответственно этому выбирать для проведения гимнастики игрушки или словесную инструкцию. Следует отмечать старание, желание и результаты детей» [5].

«Эффективным средством работы в данном направлении определилась прогулка, где воспитатель проводит дидактические подвижные игры на

развитие глазомера, точности движения, на ориентировку в пространстве. Для этого подбираются яркие, красочные материалы, способствующие развитию зрительного внимания, восприятия. Вся окружающая обстановка на прогулке используется для формирования зрительных представлений детей, развития полисенсорного восприятия. Следует помнить, что пособия для индивидуальной работы берутся из коррекционного уголка в группе и не являются постоянным игровым материалом» [12].

Опишем реализацию вариативный комплекса по развитию компенсаторных механизмов у дошкольников младшего возраста с ФРЗ «Мир возможностей» (Приложение Г).

Главным и важным условием развития детей младшего дошкольного возраста с ФРЗ, является открытие потенциала компенсаторных возможностей организма и их практическое использование в жизни. Основной акцент делается на развитие сенсорных, слуховых и двигательных возможностей (двигательная активность, ориентировка в пространстве, координация движений).

В условиях группы компенсирующей направленности решением стало использование вариативного комплекса с включением необходимых дидактических игр и упражнений согласно ФГОС ДО и АООП для детей с амблиопией и косоглазием.

Цель коррекционно-развивающей работы – развитие компенсаторных механизмов младших дошкольников, имеющих функциональные расстройства зрения. Применение полученных умений для дальнейшего развития компенсаторных возможностей.

Задачи:

- способствовать развитию компенсаторных механизмов через использования вариативного комплекса;
- способствовать формированию мотивации к пониманию значения компенсации (переключение на другие анализаторные возможности);

- создавать условия для улучшения общего самочувствия и предотвращать ухудшение состояния зрительного восприятия.

Принципы, используемые при реализации программы.

1. Принцип учёта возрастных особенностей детей.
2. Принцип учёта индивидуальных возможностей детей.
3. Принцип сотрудничества.
4. Принцип достаточности и доступности излагаемого материала по возрасту и подготовленности (от простого к сложному).
5. Принцип систематичности и последовательности.
6. Принцип вариантности и вариативности.
7. Принцип творчества и успеха.

Прогнозируемые результаты.

1. Дети получают представления:
 - о правилах безопасного поведения, в связи с ношением очков и окклюзией;
 - об основных правилах выполнения специальных заданий, упражнений, игр;
 - о возможностях других анализаторов, кроме зрения.
2. Дети освоят умения (допустимо с помощью взрослого):
 - переключаться на другой вид деятельности, используя другие анализаторы и системы;
 - ориентироваться в пространстве, используя не только зрение, но и слух;
 - определять предметы на ощупь;
 - анализировать качество, свойство предметов на осязание, вкус, обоняние, слух.
 - выполнять не только простейшие, но и пытаться осваивать разнообразные двигательные действия, в том числе под музыку;
 - слушать и согласовывать движения под музыкальный ритм и темп.

Опишем основные направления вариативного комплекса (таблица 7).

Таблица 7 – Содержание вариативного комплекса

Направление развития компенсаторных механизмов при зрительной недостаточности	
Двигательная активность	Логоритмика
	Элементы фитнес - гимнастики для младшего возраста
	Подвижная игротека
	Постановка сюжетной, музыкально-ритмической композиции
Слуховое восприятие	Слушание
	Ориентировка в пространстве на слуховой сигнал
	Определение и анализ звукового сигнала
Сенсорное восприятие	Восприятие формы (программный материал)
	Восприятие величины (программный материал)
	Определение предмета на ощупь двумя руками и его оценка
	Исследование на вкус и обоняние
	Нахождение предмета по словесному описанию

Двигательная активность.

Логоритмика. Важно сочетать речь, движение и ритм. Ребенку предлагаются упражнения, соответствующие возрасту и возможностям в игровой форме. Соблюдается принцип «от простого к сложному», предоставляя возможность дальнейшего самостоятельного выполнения. Необходимо добиваться включения механизмов развития общей моторики, внимания и памяти у детей с ФРЗ.

Результативность: увеличилась доля детей, успешно освоивших умения при выполнении упражнений и заданий. Дети активно используют мимику, жесты для выражения эмоций.

Элементы фитнес-гимнастики для детей младшего дошкольного возраста.

Увлекательные задания по подражанию движениям животных. Наблюдается умение ребенка соотносить двигательные действия взрослого и свои, при этом допускается проявление творчества. Поощряется возможность выплеснуть накопившуюся энергию, проявить уверенность в себе.

Подбираются задания с учетом противопоказаний детей с ФРЗ. Во всех упражнениях ребенок учится взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. Может использоваться интерактивная доска с крупным изображением.

Результативность: увеличилась доля детей, успешно проявляющих активность и интерес к занятиям. Дети стараются выполнять двигательные действия по образцу. Многие дети заметно окрепли физически.

Подвижная игротека.

При подборе игр необходимо проследить индивидуальные особенности. Как правило, дети с ФРЗ имеют среднюю и низкую двигательную активность. Используются игры средней и малой подвижности. В играх простые и четкие правила согласно возрасту.

Результативность: Увеличилась доля детей, успешно прошедших адаптацию. Дети стараются взаимодействовать между собой в предложенных играх, ориентируются в пространстве.

Постановка сюжетной, музыкально-ритмической композиции.

Важно создать условие, чтобы у ребенка возникло желание почувствовать в процессе освоения системно закрепленных двигательных действий. Известно, что дети с ФРЗ быстро утомляются, поэтому необходимо частое медленное повторение с переключением на отдых. Предлагается некая композиция для последующего публичного показа. Если дети выучили и могут выполнить самостоятельно, то может наблюдаться развитие уверенности в себе, понимание успешности и значимости для других.

Результативность: увеличилась доля детей, успешно справившихся с овладением непосредственно навыка согласования двигательных действий под музыку, выстроенных в композицию. Дети могут показать и представить свое самостоятельное выполнение на публику. Дети справляются с ориентировкой в пространстве при перестроениях и расстановках.

Слуховое восприятие.

Слушание. Необходимо предлагать детям разного рода звуки, в том числе самого тихого звукового диапазона. Прослеживается умение ребенка прислушаться, услышать заданный звук. Развивается умение ориентироваться в пространстве на звуковой сигнал, а также различать и анализировать разные звуки. Педагог постоянно использует переключение на слуховой анализатор.

Результативность: увеличилась доля детей, успешно овладевших умением слушать и слышать заданные звуковые сигналы.

Ориентировка в пространстве на слуховой сигнал.

Важно переключить ребенка на слуховое восприятие и правильное направление движения. Звуковые сигналы могут быть разные по звуковому диапазону и виду.

Можно использовать неоднократные повторения для лучшего усвоения ориентировки в пространстве. Можно использовать разные звуки для запоминания направлений, при этом развивать двигательную и слуховую память.

Результативность: увеличилась доля детей успешно справляющихся с ориентировкой в пространстве с помощью звукового сигнала. Дети способны определять направление по различному сигналу.

Определение и анализ звукового сигнала.

Детям предлагается распознать звуки и словесно обозначить разницу (участвуют дети, фразовая речь которых достаточно сформирована) Важно научить ребенка анализировать услышанный звук. Дети учатся не только распознавать и различать, но и понимать для чего.

Результативность: увеличилась доля детей успешно справляющихся с определением, анализом и словесным обозначением звукового сигнала. Дети способны выделять интонацию и позыв звука.

Сенсорное восприятие.

Определение предмета на ощупь двумя руками и его оценка.

Детям предлагается упражнения для формирования представления о предмете, используя тактильное восприятие. Важно, чтобы ребенок с ФРЗ при обследовании захватывал предмет двумя руками. Предполагается развитие сенсорной компенсации. Включаются механизм мыслительного анализа и синтеза предмета, используя имеющийся зрительный опыт.

Результативность: увеличилась доля детей успешно справляющихся с определением, анализом и словесным обозначением предмета на ощупь. Дети способны выделять основные признаки и свойства предмета.

Восприятие формы и величины.

Данное направление содействует закреплению сенсорного восприятия предмета по всем необходимым параметрам. Используется программный материал. Применяется его вариативность и многообразие.

Результативность: увеличилась доля детей определяющих правильно форму и величину. Дети используют собственный глазомер, а также основные операции мышления (анализ и синтез)

Исследование на вкус и обоняние.

Важно помочь детям овладеть умением по возможности пользоваться обонянием. На вкус предлагается детям определять отличительные особенности состава. При подборе упражнений можно использовать пипетки, ложки. Главное не опираться на зрительный анализатор. Оказывать помощь по определению и словесному обозначению наводящими вопросами.

Результативность: ребенок четко показывает, как нужно нюхать через нос, а выдыхать через рот. Дети самостоятельно определяют запах и вкус и словесно обозначают, опираясь на зрительный опыт.

Нахождение предмета по словесному описанию.

Можно применять, если у детей уже сформирован минимальный зрительный опыт. Для детей младшего возраста используются подсказки или доводилки. Важно позволить детям попробовать самостоятельно прятать предмет и пытаться о нем рассказать для нахождения сверстником группы.

Результативность: дети смело ориентируются в помещениях группы и отыскивают необходимый предмет, возможно с помощью.

Дидактическое сопровождение описанных направлений представлено в таблице 8.

Таблица 8 – Дидактическое сопровождение направлений работы детьми 3-4 лет с ФРЗ

Направление	Раздел	Дидактический материал
Двигательная активность	Логоритмика	Песни-игры Е. Железновой Упражнения: «На лошадке», «Большие ноги» «Маленькая мышка», «В автобусе», «Карусели», «Зайка», «Жираф», «Паровозик» Путешествия по сказкам Упр. «Лягушонок» (двигательное сопровождение сказки)
	Элементы фитнес-гимнастики	<i>Зверобика</i> (копирование повадок животных) Упр. «Ласточка», «Цапля», «Крокодил», «Черепаша» <i>Игровой стрейчинг</i> Упр. «Высокий – низкий», «Дерево», «Звезда», «Ракета», «Летит птица, ныряет»
	Подвижная игротека Постановка простейшей сюжетной, музыкально-ритмической композиции	Игра-импровизация Н Петрова «Шел козел дорогою» Игра «Достань колокольчик» Игра «Собери шарики» Игра «Пройди станции» Постановка композиции «Варись кашка» Разучиванию основных движений под счет (на 32 счета) - многократное повторение - закрепление -показательное выступление
Слуховое восприятие	Умение пользоваться слуховым анализатором и ориентироваться на слух	Упр. «Иди туда, где звенит колокольчик» Упр. «Тихо - громко» Упр. «Угадай, кто кричит?» Упр. «Угадай, что звучит?» Упр. «Прислушайся» Упр. «Определи, где звучит» Упр. «Медленно-быстро»

Продолжение таблицы 8

	Умение различать звуковые сигналы (речевые и неречевые)	<p>«Плач» «Смех» «Скрип двери» «Звон телефона» «Звон колокольчика» «Звук бубна» «Звук транспорта» «Свист» «Стук»</p>
	Умение направлять слуховое внимание	<p><i>Упражнения на слушание при манипуляции с предметами:</i> «Переливаем воду» «Стучим о предмет предметом (карандаш об стакан)» <i>Слушание природных звуков:</i> «Шуршанье листьев» «Пение птиц» «Скрип снега» «Грохот грома» «Шум ветра» «Шум дождя» Упр. «Расскажи, что услышал» Упр. «Что услышали сначала, что потом»</p>
	Музыкальное восприятие (совместно с музыкальным руководителем)	<p>Повторение услышанного звука долгого – короткого, а также звукового ритма «Дождик» - М. Любарский, «Листопад» - Т. Попатенко, «Зайчик» - А. Лядова, «Зима» - Г. Свиридов, «Кукольный вальс» - Э. Денисов, «Колыбельная песенка» - Г. Свиридов, «Пастух играет» - Т. Чудова, «Музыкальный ящик» - Г. Свиридов, «Лошадка» - Е. Тиличеева, «Резвушка» и «Капризуля» - В.Волкова, «Лесные картинки» - Ю. Слонова Русские плясовые мелодии, колыбельные песни.</p>
Сенсорное восприятие	Восприятие формы	<p>Упр. «Что в рукаве?» «Что в мешочке?» «Разложи фигурки по домикам» «Катится – не катится» «Фигуры играют в прятки» «Где лишняя фигура?» Упр. «На соотнесение с окружающими предметами»</p>

Продолжение таблицы 8

	Восприятие величины	Упр. «Что под колпаком» «Спрячь в ладошке» «Волшебный мешочек» «Накрой шляпой» «Пирамидки» Упр. «На сравнение двух, трех величин» «Два поезда» Упр. «Измерь шагами», «Как далеко» Упр. «дотянись, как высоко»
	Восприятие на вкус и обоняние	Упр. «Определи предмет по запаху» Упр. «вспомни, как это пахнет» «Коробочки с запахами (кофе, приправа, духи. Мыло, цветы и т.д)» «Тарелка с сырыми и вареными продуктами (морковь, яйцо, картофель, лук, яблоко, крупа и т.д)» «Сорта хлеба» «Орешки» «Молочные продукты»
	Нахождение предмета по словесному описанию	«Вверх-вниз» «Найди кто в домике» «Где же мишка?» «Игра у зеркала» Упр. «Найди и запомни» «В магазине» «Найди игрушку» «Уберем беспорядок»

Для реализации поставленной цели и задач использовались следующие формы, методы и приемы:

- комбинированное занятие;
- основная часть занятия с добавлением упражнений вариативного комплекса по формированию определенных умений;
- занятие по закреплению умений, навыков;
- занятие по повторению, систематизации и обобщению знаний;
- динамический контроль;
- мероприятия активизирующего характера: участие в совместных играх и мероприятиях, показательные выступления.

При обучении детей 3-4 лет способам выполнения действий на основе полисенсорного подхода мы руководствовались следующими положениями:

- обеспечение усвоения способов предметных действий за счет сохранных анализаторов, развития компенсаторных механизмов;
- отбор и реализация приемов создания и оперирования предметными образами;
- формирование рациональных способов манипулирующих действий с предметами;
- комплексное применение алгоритмических предписаний, адекватных особым образовательным возможностям детей с ФРЗ;
- формирование контрольных функций за качеством и результатом деятельности.

Динамическое наблюдение в процессе реализации составленного вариативного комплекса по реализации психолого-педагогических условий для выработки компенсаторно-адаптивных механизмов освоения детьми 3-4 лет с ФРЗ социально-предметной среды позволило нам зафиксировать положительные результаты.

Выявление эффективности психолого-педагогических условий развития у детей 3-4 лет с ФРЗ компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социально-предметной среды осуществлялось в процессе контрольного эксперимента.

2.3 Выявление эффективности психолого-педагогических условий развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социальных сред

С помощью диагностических карт (Приложение А) был собран вторичный диагностический материал по следующим направлениям:

- ориентировка в пространстве,

- зрительное восприятие,
- социально-бытовая ориентировка.

Опишем полученные результаты на основе сравнения с данными констатирующего эксперимента и контрольной группы.

Диагностическая методика 1. Игра «Построй домик» (Е.Н. Бутенко, Л.Н. Тюлькина).

Материалы: кубики из серии конструктора «Деревянные игрушки», фигурки домашних животных.

Ход. Детям предлагается выбрать фигуры по показу и словесно обозначить. Затем из выбранных совместно со взрослым фигур, ребенок должен построить домик для выбранного животного.

Интерпретация:

ВУ – ребенок самостоятельно построил домик и поселил животное, словесно обозначил постройку и животное, ответил на вопросы (цвет, форма, размер);

СУ – ребенок выполнил задание (с помощью взрослого);

НУ – ребенок не выполнил задание даже с помощью взрослого или совместно с другим ребенком по образцу.

Сравнительный анализ количественных результатов показал, что, несмотря на трудности зрительного восприятия, уменьшилось количество детей с низким уровнем. Это доказывает, что дети начали лучше ориентироваться в предложенном игровом материале, достаточно рассмотрели его для дальнейших действий. У некоторых детей наблюдается самостоятельная последовательность действий, без направляющей помощи взрослого. Положительную динамику можно наблюдать в представленной таблице 9.

Таблица 9 – Количественные результаты диагностической методики 1

Количество детей %	Этап эксперимента					
	констатирующий			контрольный		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
15 (контрольная)	4	9	2	4	11	0
12 (экспериментальная)	2	4	6	2	8	2
27	6	12	8	6	19	2
100%	23%	44%	23%	29%	70%	7%

Диагностическая методика 2. «Волшебная дорожка» (Е.Н. Бутенко, Л.Н. Тюлькина).

Материалы: дорожка разделена на секции с различным материалом (песок, камушки, опилки, поролоновые кубики, пуговицы, лоскутки ткани и другое)

Ход. Ребенку предлагается потрогать обеими руками материал в каждой секции и затем пройти по дорожке, наступая на все материалы.

Интерпретация:

ВУ – ребенок выполнил задание и словесно обозначил свойство материалов в каждой секции. Ответил на вопросы.

СУ – ребенок выполнил задание, но не смог различить свойство и качество материалов.

НУ – ребенок выполнил задание, но не может различить свойства и словесно обозначить даже по наводящим вопросам.

Сравнительный анализ количественных результатов показал, что у детей с ФРЗ остаются трудности обследования предметов, а также их словесного обозначения. Однако некоторые дети хорошо запомнили тактильные ощущения и уверенно различали материалы по словесному обозначению взрослого. Несмотря на то, что в экспериментальной группе не оказалось результатов высокого уровня, положительная динамика низкого уровня представлена в таблице 10.

Таблица 10 – Количественные результаты диагностической методики 2

Количество детей %	Этап эксперимента					
	констатирующий			контрольный		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
15 (контрольная)	2	4	9	3	9	3
12 (экспериментальная)	0	2	10	0	6	6
27	2	6	10	3	15	9
100%	8%	22%	70%	11%	55%	33%

Диагностическая методика 3. «Ориентировка на себе» (Л.Б. Осипова).

Параметры: ориентировка на себе (части тела).

Ход. Выявление знания частей тела и их расположение. Ребенок должен показать части тела по словесной инструкции. Может использоваться кукла.

Интерпретация:

ВУ – ребенок самостоятельно выполнил все инструкции. Ответил на вопросы правильно. Возможно, допустил ошибки, но исправил их сам;

СУ – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого. Возможно самостоятельное выполнение с ошибками;

НУ – ребенок не выполнил задание даже с помощью взрослого.

Сравнительный анализ количественных результатов показал, что улучшились показатели низкого и среднего уровней. Некоторым детям все еще трудно ориентироваться на себе и от себя. Контрольная группа справилась с этим заданием гораздо лучше. Мы наглядно видим трудности у детей с ФРЗ экспериментальной группы. К сожалению, нет результатов высокого уровня.

Таблица 11 – Количественные результаты диагностической методики 3

Количество детей %	Этап эксперимента					
	констатирующий			контрольный		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
15 (контрольная)	3	6	6	4	9	2

Продолжение таблицы 11

12 (экспериментальная)	1	4	7	0	9	3
27	4	10	13	4	18	5
100%	15%	37%	48%	14%	66%	18%

Диагностическая методика 4. «Узнай предмет» (Т.В. Череднякова)

Параметры: осязательное восприятие предмета.

Ход. Ребенку предлагается определить на ощупь двумя руками предмет в рукаве. Затем, после обследования первого предмета и словесного обозначения, предлагается следующий предмет. Зрительный анализатор ребенка не участвует в диагностике.

Интерпретация:

ВУ – ребенок выполнил задание и словесно обозначил основные параметры и характеристики предмета. Сумел сопоставить с похожим предметом из личного опыта. Или из окружающих предметов. Возможны ошибки и их самостоятельное исправление. Ответил на вопросы;

СУ – ребенок выполнил задание с направляющей помощью взрослого, правильно определил предмет и его основные характеристики;

НУ – ребенок не может различить свойства предмета и словесно обозначить даже по наводящим вопросам, или только при участии зрительного анализатора.

Сравнительный анализ количественных результатов показал, что у детей с ФРЗ заметно улучшились все показатели. Контрольная группа справилась хуже, так как дети с нормой опираются больше на зрительный анализатор, и не всегда могут четко представить предмет. Положительная динамика представлена в таблице 12.

Таблица 12 – Количественные результаты диагностической методики 4

Количество детей %	Этап эксперимента					
	констатирующий			контрольный		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
15 (контрольная)	3	10	2	4	10	1
12 (экспериментальная)	5	5	2	5	7	0
27	8	15	4	9	17	1
100%	29%	56%	15%	33%	62%	4%

Диагностическая методика 5. «Пирамидка» (Л. Слюсарь)
(Приложение В).

Параметры: определение уровня развития мелкой моторики и соотнесение с представленным образцом.

Ход. Распечатываем лист с заданием в 2х экземплярах. Одну из картинок оставляем, вторая разрезается на отдельные фигуры. Предлагаем ребенку приклеить вырезанные фигуры в нужном порядке на уже готовую пирамидку.

Методика предполагает несколько вариантов:

- составить фигурки в нужном порядке уже на готовую пирамидку;
- собрать пирамидку без примера, ориентируясь на размер фигур;
- можно дополнить пирамидку, чтобы получилась в конечном результате целая.

Интерпретация:

ВУ – ребенок выполнил задание самостоятельно, допуская незначительные ошибки;

СУ – ребенок выполнил задание, при этом руководствовался повторением показа и дополнительными инструкциями взрослого;

НУ – ребенок не выполнил задание даже с помощью взрослого. Не смог соотнести правильно с образцом.

Сравнительный анализ количественных результатов показал, что дети с ФРЗ испытывают значительные трудности в соотнесении цвета и формы с

образцом. Кроме того в силу возраста мелкая моторика не достаточно развита. Дети экспериментальной группы нуждаются в большей степени в направляющей помощи взрослого. Положительная динамика присутствует (таблица 13).

Таблица 13 – Количественные результаты диагностической методики 5

Количество детей %	Этап эксперимента					
	констатирующий			контрольный		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
15 (контрольная)	0	6	9	2	8	5
12 (экспериментальная)	0	2	10	0	6	6
27	0	8	19	2	14	11
100%	0%	30%	70%	7%	51%	40%

Рассмотрим динамику, представленную на рисунке 7.

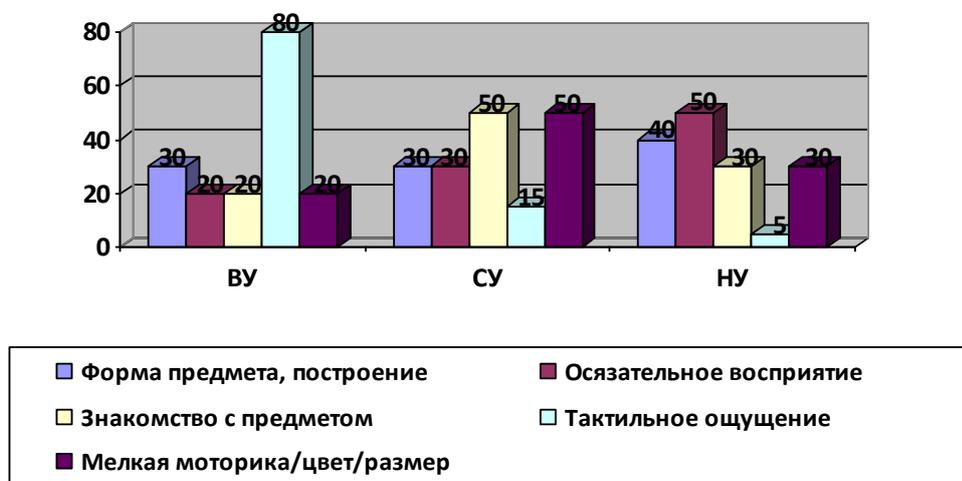


Рисунок 7 – Результаты контрольного эксперимента

Мы видим значительное выравнивание уровней сформированности разных показателей умений и навыков детей с ФРЗ, а значит, проявляется непосредственно развитие компенсаций. Тактильное, осязательное восприятие предметов стало более уверенным. Знакомство с предметами

происходит быстрее, узнавание и понимание свойств предметов – полнее и стабильнее. Дети опираются на полученные представления об окружающем мире. Пропадает страх ответа, страх ошибиться, появилась уверенность в своих знаниях. На протяжении всего исследования дети проявляли интерес и участие. Значительно повысилась доля детей с показателями среднего и высокого уровней, однако дети экспериментальной группы имеют незначительную динамику показателей высокого уровня по причине недостаточности зрительного восприятия. Стабильность и системность занятий помогает детям освоить полисенсорный способ познания окружающей действительности. У детей обеих групп наблюдаются коммуникативные умения, а также активность и интерес при взаимодействии друг с другом и взрослыми.

Выводы по второй главе

В процессе экспериментальной работы осуществлялась проверка положений гипотезы, согласно которой процесс развития у детей 3-4 лет с ФРЗ компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социально-предметной среды обеспечивается реализацией следующих психолого-педагогических условий:

- организация деятельности детей с опорой на сохранные сенсорные функции (тактильной, слуховой, мышечной), развитие познавательной деятельности, формирование представлений о предметном окружении, позволяющих восполнять пробелы неполноценного зрительного восприятия;
- обеспечение полисенсорного характера деятельности детей на основе зрительно-осязательных, зрительно-двигательных, слухо-двигательных, тактильно-двигательных действий;

– поэтапное формирование действий детей с объектами социально-предметной среды группы детского сада, включающего ориентировочный, формирующий и закрепляющий этапы.

Для экспериментальной апробации данных условий был составлен вариативный комплекс по развитию компенсаторных механизмов у детей 3-4 лет с ФРЗ «Мир возможностей».

Реализация данного комплекса в коррекционно-развивающей работе с детьми 3-4 лет с ФРЗ позволила получить положительную динамику показателей развития компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социально-предметной среды у детей экспериментальной группы. Тактильное, осязательное восприятие предметов стало более уверенным. Знакомство с предметами происходит быстрее, узнавание и понимание свойств предметов – полнее и стабильнее. Дети опираются на полученные представления об окружающем мире. Значительно повысилась доля детей с показателями среднего и высокого уровней. Стабильность и системность занятий помогает детям освоить полисенсорный способ познания окружающей действительности.

После проведенного эксперимента можно сказать, что комплексная реализация выделенных психолого-педагогических условий обеспечивает развитие у детей 3-4 лет с ФРЗ компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социально-предметной среды.

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования показал, что развитие компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социально-предметной среды занимает важное место в коррекционно-развивающей работе с детьми младшего дошкольного возраста с функциональными расстройствами зрения.

Исследования особенностей развития детей с функциональными расстройствами зрения диктуются определенным пониманием своеобразия, природы и механизмов восприятия в условиях зрительного дефекта и знаниями общих закономерностей, определяющих ход психического развития ребенка в целом.

На основе изучения теоретических основ процесса компенсации и особенностей психического развития детей младшего дошкольного возраста с функциональными расстройствами зрения мы уточнили понятие «компенсаторно-адаптивные механизмы освоения детьми 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения социально-предметной среды», которое рассматривается как адаптивные реакции на основе актуализации деятельности сохранных сенсорных функций (тактильной, слуховой, мышечной), направленные на устранение или ослабление функциональных нарушений восприятия социально-предметной среды, вызванных функциональными расстройствами зрения.

В ходе экспериментального исследования определены показатели, комплекс диагностических заданий для выявления уровня компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социально-предметной среды детьми 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что дети из экспериментальной группы демонстрируют преимущественно средние и низкие показатели:

- восприятия формы (соотнесение эталона с формой предмета и силуэтным изображением);
- восприятия величины (словесное обозначение величинных понятий);
- ориентировки с точкой отсчета от себя (все основные критерии);
- ориентировки в микропространстве и по картинке плану;
- затруднения в представлениях о своих сенсорных возможностях и окружающем мире.

В процессе формирующего эксперимента осуществлялась проверка положений гипотезы, согласно которой процесс развития у детей 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социально-предметной среды обеспечивается реализацией следующих психолого-педагогических условий:

- организация деятельности детей с опорой на сохраняемые сенсорные функции (тактильной, слуховой, мышечной), развитие познавательной деятельности, формирование представлений о предметном окружении, позволяющих восполнять пробелы неполноценного зрительного восприятия;
- обеспечение полисенсорного характера деятельности детей на основе зрительно-осязательных, зрительно-двигательных, слухо-двигательных, тактильно-двигательных действий;
- поэтапное формирование действий детей с объектами социально-предметной среды группы детского сада, включающего ориентировочный, формирующий и закрепляющий этапы.

Для экспериментальной апробации данных условий был составлен вариативный комплекс по развитию компенсаторных механизмов у детей 3-4 лет с ФРЗ «Мир возможностей».

Реализация данного комплекса в коррекционно-развивающей работе с детьми 3-4 лет с функциональными расстройствами зрения позволила получить положительную динамику показателей развития компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социально-предметной среды у детей

экспериментальной группы. Тактильное, осязательное восприятие предметов стало более уверенным. Знакомство с предметами происходит быстрее, узнавание и понимание свойств предметов – полнее и стабильнее. Дети опираются на полученные представления об окружающем мире. Значительно повысилась доля детей с показателями среднего и высокого уровней. Стабильность и системность занятий помогает детям освоить полисенсорный способ познания окружающей действительности.

После проведенного эксперимента можно сказать, что комплексная реализация выделенных психолого-педагогических условий обеспечивает развитие у детей 3-4 лет с ФРЗ компенсаторно-адаптивных механизмов освоения социально-предметной среды.

Полученные теоретические и практические данные подтвердили правильность гипотезы и правомерность выдвинутых на защиту положений.

Список используемой литературы

1. Бабина Е.С. Развитие пространственных представлений в системе логопедической работы по формированию лексики у дошкольников с функциональным нарушением зрения // Дошкольное воспитание. 2012. № 10. С. 51-63.
2. Всемирная организация здравоохранения [сайт]. URL: <http://www.who.int/ru> (дата обращения: 19.12.2020).
3. Грищенко Т. А. Сенсорное развитие дошкольников с нарушением зрения в условиях специального и инклюзивного образования. Тематические индивидуальные занятия и игры. М. : Гуманитарный изд. центр Владос, 2017. 96 с.
4. Дружинина Л. А. Исследования в тифлопедагогике как основа индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 4. С. 58-69.
5. Дружинина Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина : учебно-методическое пособие. Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. 253 с.
6. Дружинина Л. А. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 9. С. 32-37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiyapredmetno-prostranstvennoy-sredy-v-gruppe-dlya-detey-s-raznoy-strukturoy-zritel'nogo-defekta> (дата обращения: 12.06.2020)/
7. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогике. Воспитание детей с нарушенным зрением. М.: Владос, 2017. 240 с.

8. Ермаков В. П. Что и как видят дети от рождения до 10 лет с сохранным и нарушенным зрением. Диагностика, развитие и тренировка зрения : учебное пособие. М. : Владос, 2017. 143 с.
9. Земцова М. И. Основы компенсации дефектов у аномальных детей // Основы обучения и воспитания аномальных детей. М.: Просвещение, 1965. 75 с.
10. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1983. С. 392.
11. Нагаева Т. И. Нарушения зрения у дошкольников. Развитие пространственной ориентировки. М. : Феникс, 2010. С. 193.
12. Осипова Л. Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. 158 с.
13. Обухова Л. Ф. Детская психология : теория, факты, проблемы. М. : Тривола, 1995. С. 48-75.
14. Орусбаева Т. А. Об особенностях развития ребенка с нарушением зрения // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 22 (64). С. 80-83.
15. Плаксина Л. И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида : учебно-метод. пособие. М. :Элти-Кудиц, 2006. 90 с.
16. Плаксина Л. И. Роль зрительного восприятия в становлении психики ребенка // Непрерывное образование как ресурс развития Московской области : Материалы Международной научно-практической конференции. Под ред. Н.И. Яковлевой. М. : Диона, 2017. С. 127-133. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32530812_40923440.pdf (дата обращения: 20.12.2018).
17. Проблема воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / Под редакцией Л.И. Плаксиной. М., 1995. С. 148.

18. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха : Пособие. М. :Теревинф, 2017. 134 с.

19. Ремезова Л.А. Формирование предметной деятельности детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья : учебно-методическое пособие. Самара: ПГСГА, 2013. 182 с.

20. Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст: Руководство для педагогов психологов. СПб. : Речь, 2005. 123.с.

21. Солнцева Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология). М. : Классике Стиль, 2006. 256 с.

22. Солнцева Л.И. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении : Рос. акад. образования. М.: 2001. 96 с.

23. Солнцева Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушением зрения // Дефектология. 1998. №4. С. 9-15.

24. Феоктистова В.А. Совершенствование обучения слепых младших школьников ориентировке в пространстве// Дефектология. 1987. №4.С.35.

25. Фильчикова Л.И. Основы ранней психологической коррекции сенсорного развития детей с нарушением зрения :автореферат диссертации доктора педагогический наук. М,1999. С. 27.

26. BuerklenK. Psychologyoftheblind: TranslatedfromGerman / К. Byurklen; EditedbyV. A. Gander. - Moscow: StateAcademicandPedagogical Publishing House, 1934. 262 p.

27. Types of Challenges Experienced by Learners with Visual // Challenges Faced by Learners with Visual Impairments in Inclusive Setting in Trans-Nzoia County Journal of Education and Practice www.iiste.org ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online) Vol.5, No.29, 2014 // URL: <http://catchenglish.ru/teksty/anglijskie-teksty-skachat-besplatno.html> / (датаобращения: 19.05.2021).

28. Dutton G.N. Cognitive vision, its disorders and differential diagnosis in adults and children: knowing where and what things are // Eye. 2003. №17 P. 289-304.

29. Flanagan N.M., Jackson A.J., Hill A.E. Visual impairment in childhood: insights from a community-based survey // Child Care Health Dev. 2003. № 29. P. 493-499.

30. Passini R. A., Dupre C. Yanglois Spatial mobility of the visually handicapped active persons: a descriptive study // Journal of visual impairment and Blindness. 1986. vol. 80, 8. P. 904-907.

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.1

Критерии оценки показателей	<i>начало года</i>	<i>конец года</i>
<p>Высокий уровень: <u>Самостоятельно:</u> называет свое имя, фамилию, имена своих родителей; понимает и обозначает в речи назначение предметов повседневного пользования; имеет представление о труде взрослых ближайшего окружения. <u>С помощью тифлопедагога (направляющие вопросы и инструкции):</u> ориентируется в окружающем мире; понимает и обозначает в речи свои сенсорные возможности; владеет элементарными навыками социального поведения.</p>		
<p>Средний уровень: <u>Самостоятельно:</u> называет свое имя, фамилию, имена своих родителей; понимает и обозначает в речи назначение предметов повседневного пользования; имеет представление о труде взрослых ближайшего окружения. <u>С помощью тифлопедагога (направляющие вопросы и инструкции):</u> ориентируется в окружающем мире; владеет элементарными навыками социального поведения. <u>После объяснений и показа тифлопедагога:</u> понимает и обозначает в речи свои сенсорные возможности.</p>		
<p>Низкий уровень: <u>С помощью тифлопедагога (направляющие вопросы и инструкции):</u> называет свое имя, фамилию, имена своих родителей; понимает и обозначает в речи назначение предметов повседневного пользования. <u>После объяснений и показа тифлопедагога:</u> рассказывает о профессиональном труде взрослых ближайшего окружения; ориентируется в окружающем мире; владеет элементарными навыками социального поведения; понимает и обозначает в речи</p>		

Продолжение Приложения А

Таблица А.2 – Ориентировка в пространстве

Учитель-дефектолог _____
 Группа _____ II младшая № _____ Количество детей: начало года _____ конец года _____

№	Программные задачи	Нумерация детей по списку														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<i>НАЧАЛО ГОДА</i> <i>Дата обследования: сентябрь</i>																
1	Ориентируется «на себе»															
2	Ориентируется в помещениях группы															
3	Ориентируется с помощью сохранных анализаторов															
4	Ориентируется в ближайших направлениях пространства с точкой отсчета «от себя»															
5	Ориентируется в процессе передвижения															
6	Ориентируется в микропространстве															
7	Моделирует простейшие пространственные отношения															
8	Ориентируется в пространстве по картинке-плану															
9	Использует пространственную терминологию															
	Средний балл:															
<i>КОНЕЦ ГОДА</i> <i>Дата обследования: май</i>																
1	Ориентируется «на себе»															
2	Ориентируется в помещениях группы															
3	Ориентируется с помощью сохранных анализаторов															
4	Ориентируется в ближайших направлениях пространства с точкой отсчета «от себя»															
5	Ориентируется в процессе передвижения															
6	Ориентируется в микропространстве															
7	Моделирует простейшие пространственные отношения															
8	Ориентируется в пространстве по картинке-плану															
9	Использует пространственную терминологию															
	Средний балл:															

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.2

Критерии оценки показателей	начало года	конец года
<p>Высокий уровень: <u>Самостоятельно:</u> показывает и называет части своего тела, части тела куклы; выполняет действия по определению правой и левой сторон «на себе»; ориентируется в помещениях группы; определяет источник звука. <u>С помощью тифлопедагога (направляющие инструкции и подсказывающие вопросы):</u> ориентируется в ближайших направлениях пространства с точкой отсчета «от себя»; ориентируется в процессе передвижения; ориентируется в микропространстве; моделирует простейшие пространственные отношения; ориентируется в пространстве по картинке-плану; использует пространственную терминологию.</p>		
<p>Средний уровень: <u>Самостоятельно:</u> показывает и называет части своего тела, части тела куклы; ориентируется в помещениях группы; определяет источник звука; выполняет действия по определению правой и левой сторон «на себе»; ориентируется в ближайших направлениях пространства с точкой отсчета «от себя»; ориентируется в процессе передвижения. <u>С помощью тифлопедагога (направляющие инструкции и подсказывающие вопросы):</u> ориентируется в микропространстве; использует пространственную терминологию. <u>После показа тифлопедагога:</u> моделирует простейшие пространственные отношения; ориентируется в пространстве по картинке-плану.</p>		
<p>Низкий уровень: <u>Самостоятельно:</u> показывает и называет части своего тела, части тела куклы; ориентируется в помещениях группы. <u>С помощью тифлопедагога (направляющие инструкции и подсказывающие вопросы):</u> определяет источник звука; выполняет действия по определению правой и левой сторон «на себе»; использует пространственную терминологию. <u>После показа тифлопедагога:</u> ориентируется в ближайших направлениях пространства с точкой отсчета «от себя»; ориентируется в процессе передвижения. <u>В совместных действиях с тифлопедагогом:</u> ориентируется в микропространстве; моделирует простейшие пространственные отношения; ориентируется в пространстве по картинке-плану.</p>		

Продолжение Приложения А

Таблица А.3 – Зрительное восприятие

Учитель-дефектолог _____
 Группа _____ II младшая № _____ Количество детей: начало года _____ конец года _____

№	Программные задачи	Нумерация детей по списку														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<i>НАЧАЛО ГОДА</i> <i>Дата обследования: сентябрь</i>																
ЦВЕТ																
1	Различает и называет основные цвета (красный, желтый, зеленый, синий), а также черный и белый															
2	Различает и называет цвета окружающих предметов и предметных изображений															
3	Соотносит игрушки с их цветными и силуэтными изображениями															
ФОРМА																
1	Различает и называет геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник) и геометрические тела (куб, шар)															
2	Соотносит форму предметов с геометрическими эталонами															
ВЕЛИЧИНА																
1	Различает и обозначает в речи величины окружающих предметов (большой-маленький)															
2	Находит предметы разной величины															
3	Сопоставляет предметы по величине															
<i>Средний балл</i>																
<i>КОНЕЦ ГОДА</i> <i>Дата обследования: май</i>																
ЦВЕТ																
1	Различает и называет основные цвета (красный, желтый, зеленый, синий), а также черный и белый															
2	Различает и называет цвета окружающих предметов и предметных изображений															
3	Соотносит игрушки с их цветными и силуэтными изображениями															

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.3

ФОРМА													
1	Различает и называет геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник) и геометрические тела (куб, шар)												
2	Соотносит форму предметов с геометрическими эталонами												
ВЕЛИЧИНА													
1	Различает и обозначает в речи величины окружающих предметов (большой-маленький)												
2	Находит предметы разной величины												
3	Сопоставляет предметы по величине												
Средний балл:													
Критерии оценки показателей										начало года	конец года		
Высокий уровень: <u>Самостоятельно:</u> различает и называет основные цвета, находит их в окружающих предметах и изображениях, соотносит игрушки с цветными изображениями; различает и называет геометрические фигуры и геометрические тела, соотносит форму предметов ближайшего окружения с геометрическими эталонами; различает, выделяет и сравнивает величину предметов ближайшего окружения, узнает и правильно называет изображения предметов и простейшие одноплановые сюжетные изображения.													
Средний уровень: <u>Самостоятельно:</u> различает и называет основные цвета, находит их в окружающих предметах и изображениях, узнает и правильно называет изображения предметов, простейшие одноплановые сюжетные изображения. <u>С помощью тифлопедагога (направляющие инструкции и подсказывающие вопросы):</u> соотносит игрушки с цветными изображениями; различает и называет геометрические фигуры и геометрические тела. <u>После показа и объяснений тифлопедагога:</u> соотносит форму предметов ближайшего окружения с геометрическими эталонами; различает, выделяет и сравнивает величину предметов ближайшего окружения.													
Низкий уровень: <u>Самостоятельно:</u> различает и называет основные цвета, находит их в окружающих предметах и изображениях. <u>С помощью тифлопедагога (направляющие инструкции и подсказывающие вопросы):</u> соотносит игрушки с цветными изображениями, узнает и правильно называет изображения предметов, простейшие одноплановые сюжетные изображения. <u>В совместных с тифлопедагогом действиях:</u> различает и называет геометрические фигуры и геометрические тела, соотносит форму предметов ближайшего окружения с геометрическими эталонами; различает, выделяет и сравнивает величину предметов ближайшего окружения.													

Приложение Б

Список детей экспериментальной выборки

Таблица Б.1 – Список детей экспериментальной выборки

Имя Ф. ребенка	Возраст	Заключение ПМПК	Заключение врача-офтальмолога
1. Ксюша Б.	3 года, 6 мес.	От 25.10.19 г. до 31.08.21 г. №100КД/13 Дефицитарность зрительного анализатора	Содружественное альтенирующее сходящее косоглазие с вертикальным компонентом. Гиперметропия слабой степени. Оптический остегматизм OU.
2. Василиса К.	4 года	От 22.06.19 г. до 31.08.23 г. №974 При переходе на другой уровень образования.	Амблиопия слабой степени OU, гиперметропия слабой степени OD, смешанный астигматизм OS, сходящее косоглазие с вертикальным компонентом.
3. Лиза Г.	3 года, 8 мес.	От 16.07.20г №646 При переходе на другой уровень образования. Дефицитарность зрительного восприятия, ЗРР.	Миопический астигматизм, сходящее содружественное альтенирующее косоглазие.
4. Тимур Г.	4 года	От 2.10.19 г. до 31.08.21 г. №10кд/3 Дефицитарность зрительного восприятия	Миопия сл степени OS, миопический астигматизм.
5. Костя К.	3 года, 7 мес.	От 30.06.20 г. № 62 Дефицитарность зрительного восприятия, развитие психических процессов на нижней границе. Изменение данных ПМПК ранее рекомендованных при устойчивых трудностях овладения АООП	Гиперметропия средней степени OU, амизометропия.
6. Вика К.	4 года	От 16.07. 20 г. № 641 При переходе с одного уровня образования на другой.	Гиперметропия высокой степени OU, альтенирующее сходящее косоглазие. Записаны на операцию 14.05.21г
7. Андрей М.	3 года, 4 мес.	От 29.06.19 г. до 31.08.21 г. №1008 Дефицитарность зрительного анализатора.	Сходящееся монолатеральное косоглазие, астигматизм ОИ.

Продолжение таблицы Б.1

Имя Ф. ребенка	Возраст	Заключение ПМПК	Заключение врача-офтальмолога
8. Лера П.	4 года, 3 мес.	От 29.05.19 г. до 31.08.21 г. №837 Дефицитарность зрительного анализатора. Темп работы и работоспособности неравномерные.	Альтернирующее косоглазие, Гиперметропия средней степени OS.
9. Никита П.	4 года	От 23.01.19 г. №25 При переходе на другой уровень образования. Нарушение зрения	Миопия средней степени OU, миопический астигматизм.
10. Осман С.	4 года, 2 мес.	От 19.09.19 г. до 31.01.21 г. №1400 Дефицитарность зрительного восприятия	Непостоянное сходящее косоглазие OD.
11. Катя Т.	3 года, 9 мес.	От 16.01.19 г. №14 Нарушение зрения, ЗРР	Амблиопия OU слабой степени, гиперметропия слабой степени.
12. Дарина Ч.	4 года	От 19.10.19 г. №1194 Нарушение зрения, Внимание неустойчивое. Темп деятельности неравномерный (необходима организующая помощь)	Гиперметропия средней степени ОИ Незакоммодационная энтропия.

Приложение В

Стимульный материал к диагностической методике 5 «Пирамидка»

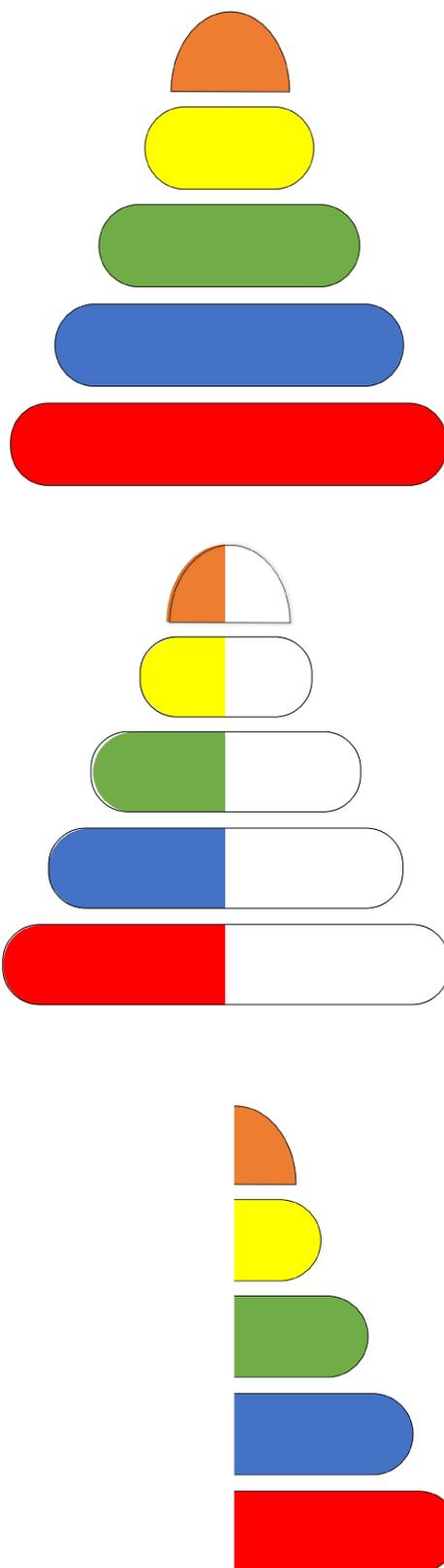


Рисунок В.1 – Стимульный материал к диагностической методике 5 «Пирамидка»

Приложение Г

Вариативный комплекс по развитию компенсаторных механизмов у детей младшего дошкольного возраста с функциональными расстройствами зрения «Мир возможностей»

Таблица Г.1– Общая характеристика комплекса

1.	Наименование вариативного комплекса	«Мир возможностей»
2.	По степени авторского вклада	Адаптированный
3.	По приоритетному направлению	Оздоровительный
4.	По уровню освоения содержания	Дополнительный
5.	По уровню освоения содержания и организации педагогической деятельности	Экспериментальный
6.	По уровню освоения теоретического материала	Специализированный
7.	По форме организации	Комплекс рассчитан на коллективную работу, работу группы, индивидуализированную деятельность
8.	По возрасту обучения детей	Младший дошкольный возраст
9.	По срокам реализации	1 год

Введение

Новизна, актуальность вариативного комплекса.

Главным и важным условием развития детей младшего дошкольного возраста с ФРЗ, является открытие потенциала компенсаторных возможностей организма и их практическое использование в жизни. Основной акцент делается на развитие сенсорных, слуховых и двигательных возможностей (двигательная активность, ориентировка в пространстве, координация движений)

В условиях компенсирующей группы решением стало использование вариативного комплекса, с включением необходимых дидактических игр и упражнений, согласно ФГОС ДО (АООП для детей с амблиопией и косоглазием).

Продолжение Приложения Г

Цель: развитие компенсаторных механизмов младших дошкольников, имеющих разное функциональное расстройство зрения. Применение полученных умений для дальнейшего развития компенсаторных возможностей.

Задачи:

- способствовать развитию компенсаторных механизмов через использования вариативного комплекса;
- способствовать формированию мотивации к пониманию, доступному детям, значения компенсации (переключение на другие анализаторные возможности);
- создавать условия для улучшения общего самочувствия и предотвращать ухудшение состояния зрительного восприятия.

Принципы, используемые при реализации программы:

8. Принцип учёта возрастных особенностей детей.
9. Принцип учёта индивидуальных возможностей детей.
10. Принцип сотрудничества.
11. Принцип достаточности и доступности излагаемого материала по возрасту и подготовленности (от простого к сложному).
12. Принцип систематичности и последовательности.
13. Принцип вариантности и вариативности.
14. Принцип творчества и успеха.

Продолжение Приложения Г

Прогнозируемые результаты:

1. Должны знать:

- правила безопасного поведения, в связи с ношением очков и окклюзией;
- основные, специальные упражнения и игры вариативного комплекса;
- основные правила выполнения специальных заданий, упражнений, игр;
- элементарные возможности других анализаторов, кроме зрения.

2. Должны уметь (допустимо с помощью):

- переключаться на другой вид деятельности, используя другие анализаторы и системы;
- ориентироваться в пространстве, используя не только зрение, но и слух;
- определять предметы на ощупь;
- анализировать качество, свойство предметов на осязание, вкус, обоняние, слух.
- выполнять не только простейшие, но и пытаться осваивать разнообразные двигательные действия, в том числе под музыку;
- слушать и согласовывать движения под музыкальный ритм и темп.

Продолжение Приложения Г

Таблица Г.2 – Содержание вариативного комплекса

№ п/п	Основные направления развития компенсаторных механизмов при зрительной недостаточности
1.	Двигательная активность
	Логоритмика
	Элементы фитнес - гимнастики для младшего возраста
	Подвижная игротека
	Постановка сюжетной, музыкально-ритмической композиции (Приложение Д)
2.	Слуховое восприятие
	Слушание
	Ориентировка в пространстве на слуховой сигнал
	Определение и анализ звукового сигнала
3.	Сенсорное восприятие
	Восприятие формы (программный материал)
	Восприятие величины (программный материал)
	Определение предмета на ощупь двумя руками и его оценка
	Исследование на вкус и обоняние
	Нахождение предмета по словесному описанию

1. Общее описание основных направлений вариативного комплекса

Двигательная активность

Логоритмика

Важно сочетать речь, движение и ритм. Ребенку предлагаются упражнения, соответствующие возрасту и возможностям в игровой форме. Соблюдается принцип «от простого к сложному», предоставляя возможность дальнейшего самостоятельного выполнения. Необходимо добиваться включения механизмов развития общей моторики, внимания и памяти у детей с ФРЗ.

Результативность: увеличилась доля детей, успешно освоивших умения при выполнении упражнений и заданий. Дети активно используют мимику, жесты для выражения эмоций.

Элементы фитнес-гимнастики для детей младшего дошкольного возраста

Увлекательные задания по подражанию движениям животных. Наблюдается умение ребенка соотносить двигательные действия взрослого и свои, при этом допускается проявление творчества. Поощряется возможность выплеснуть накопившуюся энергию, проявить уверенность в себе. Подбираются задания с учетом противопоказаний детей с ФРЗ. Во всех упражнениях ребенок учится взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. Может использоваться интерактивная доска с крупным изображением.

Результативность: увеличилась доля детей, успешно проявляющих активность и интерес к занятиям. Дети стараются выполнять двигательные действия по образцу. Многие дети заметно окрепли физически.

Подвижная игротека

При подборе игр необходимо проследивать индивидуальные особенности. Как правило, дети с ФРЗ имеют среднюю и низкую двигательную активность. Используются игры средней и малой подвижности. В играх простые и четкие правила согласно возрасту.

Результативность: Увеличилась доля детей, успешно прошедших адаптацию. Дети стараются взаимодействовать между собой в предложенных играх, ориентируются в пространстве.

Постановка сюжетной, музыкально-ритмической композиции

Важно создать условие, чтобы у ребенка возникло желание учувствовать в процессе освоения системно закрепленных двигательных действий. Известно, что дети с ФРЗ быстро утомляются, поэтому необходимо частое медленное повторение с переключением на отдых. Предлагается некая композиция для последующего публичного показа.

Продолжение Приложения Г

Если дети выучили и могут выполнить самостоятельно, то может наблюдаться развитие уверенности в себе, понимание успешности и значимости для других.

Результативность: увеличилась доля детей, успешно справившихся с овладением непосредственно навыка согласования двигательных действий под музыку, выстроенных в композицию. Дети могут показать и представить свое самостоятельное выполнение на публику. Дети справляются с ориентировкой в пространстве при перестроениях и расстановках.

Слуховое восприятие

Слушание

Необходимо предлагать детям разного рода звуки, в том числе самого тихого звукового диапазона. Прослеживается умение ребенка прислушаться, услышать заданный звук. Развивается умение ориентироваться в пространстве на звуковой сигнал, а также различать и анализировать разные звуки. Педагог постоянно использует переключение на слуховой анализатор.

Результативность: увеличилась доля детей, успешно овладевших умением слушать и слышать заданные звуковые сигналы.

Ориентировка в пространстве на слуховой сигнал

Важно переключить ребенка на слуховое восприятие и правильное направление движения. Звуковые сигналы могут быть разные по звуковому диапазону и виду.

Можно использовать неоднократные повторения для лучшего усвоения ориентировки в пространстве. Можно использовать разные звуки для запоминания направлений, при этом развивать двигательную и слуховую память.

Результативность: увеличилась доля детей успешно справляющихся с ориентировкой в пространстве с помощью звукового сигнала. Дети способны определять направление по различному сигналу.

Продолжение Приложения Г

Определение и анализ звукового сигнала

Детям предлагается распознать звуки и словесно обозначить разницу (участвуют дети, фразовая речь которых достаточно сформирована) Важно научить ребенка анализировать услышанный звук. Дети учатся не только распознавать и различать, но и понимать для чего.

Результативность: увеличилась доля детей успешно справляющихся с определением, анализом и словесным обозначением звукового сигнала. Дети способны выделять интонацию и позыв звука.

Сенсорное восприятие

Определение предмета на ощупь двумя руками и его оценка

Детям предлагается упражнения для формирования представления о предмете, используя тактильное восприятие. Важно, чтобы ребенок с ФРЗ при обследовании захватывал предмет двумя руками. Предполагается развитие сенсорной компенсации. Включаются механизм мыслительного анализа и синтеза предмета, используя имеющийся зрительный опыт.

Результативность: увеличилась доля детей успешно справляющихся с определением, анализом и словесным обозначением предмета на ощупь. Дети способны выделять основные признаки и свойства предмета.

Восприятие формы и величины

Данное направление содействует закреплению сенсорного восприятия предмета по всем необходимым параметрам. Используется программный материал. Применяется его вариативность и многообразие.

Результативность: увеличилась доля детей определяющих правильно форму и величину. Дети используют собственный глазомер, а также основные операции мышления (анализ и синтез)

Продолжение Приложения Г

Исследование на вкус и обоняние

Важно помочь детям овладеть умением по возможности пользоваться обонянием. На вкус предлагается детям определять отличительные особенности состава. При подборе упражнений можно использовать пипетки, ложки. Главное не опираться на зрительный анализатор. Оказывать помощь по определению и словесному обозначению наводящими вопросами.

Результативность: ребенок четко показывает, как нужно нюхать через нос, а выдыхать через рот. Дети самостоятельно определяют запах и вкус и словесно обозначают, опираясь на зрительный опыт.

Нахождение предмета по словесному описанию

Можно применять, если у детей уже сформирован минимальный зрительный опыт. Для детей более младшего возраста используются подсказки или доводилки. Важно позволить детям попробовать самостоятельно прятать предмет и пытаться о нем рассказать для нахождения сверстником группы.

Результативность: дети смело ориентируются в помещениях группы и отыскивают необходимый предмет, возможно с помощью.

Таблица Г.3– Дидактическое сопровождение

Направление	Раздел	Дидактический материал
Двигательная активность	Логоритмика	Песни - игры Е. Железновой Упр: «На лошадке», «Большие ноги» «Маленькая мышка», «В автобусе», «Карусели», «Зайка», «Жираф», «Паровозик» Путешествия по сказкам Упр. «Лягушонок» (двигательное сопровождение сказки)

Продолжение Приложения Г

Продолжение таблицы Г.3

	Элементы фитнес-гимнастики	<i>Зверобика</i> (копирование повадок животных) Упр. «Ласточка», «Цапля», «Крокодил», «Черепаша» <i>Игровой стрейчинг</i> Упр. «Высокий – низкий», «Дерево», «Звезда», «Ракета», «Летит птица, ныряет»
	Подвижная игротека	Игра-импровизация Н Петрова «Шел козел дорогою» Игра «Достань колокольчик» Игра «Собери шарики» Игра «Пройди станции»
	Постановка простейшей сюжетной, музыкально-ритмической композиции	Постановка композиции «Варись кашка» Разучиванию основных движений под счет (на 32 счета) - многократное повторение - закрепление -показательное выступление
Слуховое восприятие	Умение пользоваться слуховым анализатором и ориентироваться на слух	Упр. «Иди туда, где звенит колокольчик» Упр. «Тихо - громко» Упр. «Угадай, кто кричит?» Упр. «Угадай, что звучит?» Упр. «Прислушайся» Упр. «Определи, где звучит» Упр. «Медленно-быстро»
	Умение различать звуковые сигналы (речевые и неречевые)	«Плач» «Смех» «Скрип двери» «Звон телефона» «Звон колокольчика» «Звук бубна» «Звук транспорта» «Свист» «Стук»

Продолжение Приложения Г

Продолжение таблицы Г.3

	Умение направлять слуховое внимание	<p><i>Упражнения на слушание при манипуляции с предметами:</i></p> <p>«Переливаем воду»</p> <p>«Стучим о предмет предметом (карандаш об стакан)</p> <p><i>Слушание природных звуков:</i></p> <p>«Шуршанье листьев»</p> <p>«Пение птиц»</p> <p>«Скрип снега»</p> <p>«Грохот грома»</p> <p>«Шум ветра»</p> <p>«Шум дождя»</p> <p>Упр. «Расскажи, что услышал»</p> <p>Упр. «Что услышали сначала, что потом»</p>
	Музыкальное восприятие (совместно с музыкальным руководителем)	<p>Повторение услышанного звука долгого – короткого, а также звукового ритма</p> <p>«Дождик» - М. Любарский,</p> <p>«Листопад» - Т. Попатенко,</p> <p>«Зайчик» - А. Лядова,</p> <p>«Зима» - Г. Свиридов,</p> <p>«Кукольный вальс» - Э. Денисов,</p> <p>«Колыбельная песенка» - Г. Свиридов,</p> <p>«Пастух играет» - Т. Чудова,</p> <p>«Музыкальный ящик» - Г. Свиридов,</p> <p>«Лошадка» - Е. Тиличеева,</p> <p>«Резвушка» и «Капризуля» - В.Волкова,</p> <p>«Лесные картинки» - Ю. Слонова</p> <p>Русские плясовые мелодии, колыбельные песни.</p>
Сенсорное восприятие	Восприятие формы	<p>Упр. «Что в рукаве?»</p> <p>«Что в мешочке?»</p> <p>«Разложи фигурки по домикам»</p> <p>«Катится – не катится»</p> <p>«Фигуры играют в прятки»</p> <p>«Где лишняя фигура?»</p> <p>Упр. «На соотнесение с окружающими предметами»</p>

Продолжение Приложения Г

Продолжение таблицы Г.3

	Восприятие величины	Упр. «Что под колпаком» «Спрячь в ладошке» «Волшебный мешочек» «Накрой шляпой» «Пирамидки» Упр. «На сравнение двух, трех величин» «Два поезда» Упр. «Измерь шагами», «Как далеко» Упр. «дотянись, как высоко»
	Восприятие на вкус и обоняние	Упр. «Определи предмет по запаху» Упр. «вспомни, как это пахнет» «Коробочки с запахами (кофе, приправа, духи. Мыло, цветы и т.д.)» «Тарелка с сырыми и вареными продуктами (морковь, яйцо, картофель, лук, яблоко, крупа и т.д.)» «Сорта хлеба» «Орешки» «Молочные продукты»
	Нахождение предмета по словесному описанию	«Вверх-вниз» «Найди кто в домике» «Где же мишка?» «Игра у зеркала» Упр. «Найди и запомни» «В магазине» «Найди игрушку» «Уберем беспорядок»

Для реализации поставленной цели и задач используются следующие **методы и технологии:**

Основные типы занятий, методы и технологии:

- комбинированное занятие;
- основная часть занятия с добавлением упражнений вариативного комплекса по формированию определенных умений;
- занятие по закреплению умений, навыков;
- занятие по повторению, систематизации и обобщению знаний;
- динамический контроль.

Продолжение Приложения Г

– мероприятия активизирующего характера: участие в совместных играх и мероприятиях, показательные выступления.

Таблица Г.4 – Примерные показатели развития компенсаторных механизмов младших дошкольников с ФРЗ

Показатель	Начало года	Конец года
1	2	3
Двигательная активность		
Ребенок может сочетать речь, движения и ритм		
Ребенок активно повторяет двигательные действия взрослого		
Ребенок понимает и принимает правила игры		
Ребенок ориентируется в пространстве и запоминает местоположение при разучивании композиции под музыку		
Ребенок усвоил и запомнил основные двигательные действия		
Ребенок выполняет весь двигательный рисунок от начала и до конца		
Ребенок понимает правила игры и взаимодействия со сверстниками в совместном двигательном действии		
Ребенок активен и способен к двигательной нагрузке		
Слуховое восприятие		
Ребенок проявляет слушание от начала до конца		
Ребенок ориентируется по звуковому сигналу		
Ребенок различает звуки и обозначает словесно		
Ребенок слушает и анализирует.		
Ребенок направляет слуховое внимание в сторону звука		
Сенсорное восприятие		
Ребенок определяет признаки предмета на ощупь		
Ребенок определяет вкус и запах, запоминает и словесно обозначает		
Ребенок находит предмет по словесному описанию		

Список используемой литературы для разработки комплекса

1. Венгер Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному развитию М. :Просвещение. 1978. С.93.
2. Лопухина И. С. Речь, движение, ритм. СПб. : Корона-век, 2008. 128 с.

Продолжение Приложения Г

3. Плаксина И. В. Коррекционная работа в детском саду М. : Экзамен, 2003. 256 с.
4. Подколзина Е. Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения. М. : Линка-пресс, 2009. С. 55-76.
5. Рунова М. А. Двигательная активность в детском саду. М. : Мозаика-синтез, 2000. 263 с.
6. Сулим Е. В. Детский фитнес ФГОС ДО. М. : Сфера, 2018. 130 с.
7. Танцюра С. Ю. Индивидуальная образовательная программа в условиях инклюзии. М. : ТЦ Сфера, 2018. С. 6.