Министерство образования и науки Российской Федерации

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»

Педагогический институт

Кафедра дошкольного образования

**КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА   
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

(направление: 44.03.01 «Педагогическое образование»,

профиль: «Дошкольное образование»)

|  |  |
| --- | --- |
|  | Выполнил (а): студентка 4 курса  группы З-БА-ДО-18 с ПИ СВФУ  Гребенникова Светлана Николаевна |
|  | Руководитель: доцент кафедры  ДО ПИ СВФУ, к.п.н.,  Дедюкина Марфа Ивановна  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  (подпись) |

Якутск, 2022

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | | | **стр.** |
| **ВВЕДЕНИЕ** …………………………………………………………………… | | | 3 |
| **ГЛАВА I.** | **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ**…………………. | | 7 |
| 1.1. | Проблема развития зрительного восприятия у детей  старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения  в психолого-педагогической литературе………………………. | | 7 |
| 1.2. | Конструирование как средство развития детей дошкольного возрастас нарушениями зрения………………………………... | | 17 |
| 1.3. | Особенности развития зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушениями зрения посредством конструирования.………………………………………………... | | 24 |
| **Выводы по главе** ……………………………………………………………... | | | 40 |
| **ГЛАВА II.** | | **ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА**  **ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ  У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ**……... | 41 |
| 2.1. | | Выявление базовых уровней развития зрительного восприятия  у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения………. | 41 |
| 2.2. | | Содержание работы с детьми по развитию зрительного восприятия посредством конструирования…………………… | 50 |
| 2.3. | | Анализ и обобщение результатов исследования………........... | 59 |
| **Выводы по главе** ……………………………………………………………... | | | 64 |
| **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**……………………………………………………………… | | | 66 |
| **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**……………………… | | | 68 |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ**……………………………………………………………… | | | 76 |

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования.** Модернизация российского образования, введение и реализация федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС), гуманистические взгляды педагогов и психологов на сущность специального образования, выдвигают на первый план проблему изучения и оптимизации развития потенциальных возможностей каждого ребенка.

В первую очередь ФГОС направлен на обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования, равных стартовых возможностей   
для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья) [65].

В свете этого возрастает роль и значение компенсации нарушений   
в развитии детей, обусловленных зрительным дефектом. Особенно это важно на начальном этапе коррекционного воздействия - в дошкольном возрасте.

В настоящее время в тифлопедагогике особое внимание уделяется использованию различных видов детской деятельности как при познании предметов окружающего мира, так и при оперировании ими (Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, Л.А. Ремезова, Л.С. Сековец, Л.И. Солнцева).

Зрительное восприятие является одним из базовых психических процессов, уровень и качество развития которого во многом определяет качество развития познавательной сферы ребенка в целом. Именно поэтому проблема развития и совершенствования зрительных форм восприятия  
 в дошкольном возрасте, особенно у детей с нарушениями зрения, является одной из наиболее значимых психолого-педагогических проблем. Ведь   
за последнее десятилетие увеличилось количество детей, имеющих зрительные нарушения. Нарушение зрения у детей обуславливает нарушения зрительного восприятия, становление которого неотделимо от познания мира, овладения речью, трудовыми навыками. У детей с нарушением зрения восприятие происходит на суженной сенсорной основе. Вследствие этого снижается качественный уровень представлений об окружающем мире, возникают трудности социальной адаптации. Для таких детей необходимо создавать различные условия, что будет способствовать их более полноценной социализации в современном обществе.

Особенности развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения, пути компенсации имеющихся недостатков обоснованы в работах тифлопсихологов, тифлопедагогов (М.И. Земцова, Л.А. Новикова,   
Л.И. Солнцева, А.Г. Литвак, Л.П. Григорьева, Л.И. Плаксина, Б.Г. Тупоногов и многие другие).

Важность решения задач по развитию зрительного восприятия диктует необходимость поиска новых подходов в организации коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения. И такие возможности даёт конструирование. Конструирование как вид продуктивной деятельности дошкольников способствует развитию зрительного восприятия, становлению сенсорных эталонов (форма, цвет, размер), манипулирование материалом   
для конструирования в большей степени, чем другие виды деятельности, способствует становлению графо-моторных навыков и созданию условий   
для формирования целенаправленной деятельности и развития общих интеллектуальных умений.

Таким образом, актуальность выбранной темы исследования объясняется потребностью введения в практику специальных дошкольных образовательных организаций комплекса мер, позволяющих обеспечить необходимые условия для полноценного развития личности ребенка. Особенно это интересно для формирования условий, обеспечивающих адекватное развитие зрительного восприятия детей с нарушениями зрения.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условияразвития зрительного восприятия   
у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством конструирования.

**Объект исследования:** процесс развития зрительного восприятия   
у детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** педагогические условия развития зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушениями зрения посредством конструирования.

**Гипотеза исследования:** процессразвитие зрительного восприятия   
у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством конструирования будет успешным, если:

- разработана система образовательной деятельности с учетом принципов: максимальное слияние лечебно-коррекционных   
и педагогических воздействий; индивидуальный подход к нормированию учебной и физической нагрузки; создание дифференцированных условий зрительной работы и применение специальных учебных и наглядных пособий, технических средств обучения и воспитания.

- создана развивающая предметно-пространственная среда   
для обогащения конструктивного опыта ребёнка включающая пособия   
по формированию сенсорного восприятия, алгоритмы-иллюстрации   
по предметному восприятию; по формированию  предметных представлений: натуральные предметы, муляжи, игрушки, цветные картинки разного размера в разных модальностях, типичное контурное и силуэтное изображение предметов, трафареты (внутренние и внешние);  по развитию зрительно  
-слуховой памяти; по развитию нестерескопических способов анализа глубины пространства (перекрытие, удаление и т.д.);

- развитие зрительного восприятия детей с нарушениями зрения осуществляется в совместной работе с семьей.

В соответствии с целью исследования и гипотезой были поставлены следующие **задачи исследования**:

1. Изучить и проанализировать научно-теоретическую и методическую литературу по теме исследования.

2. Выявить базовые уровни развития зрительного восприятия   
у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

3.оЭкспериментально проверить и обосновать эффективность применения конструирования в целях развития зрительного восприятия   
у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

4. Разработать методические рекомендации для педагогов ДОО.

**Методы исследования:** анализ психолого-педагогической   
и методической литературы, сравнение; эмпирические методы: наблюдение, беседа; педагогический эксперимент; количественная и качественная обработка результатов исследования.

**Методологическую основу исследования** составили труды   
о возможности и необходимости развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения (М.И. Земцова,  Е.Н. Баранова, Л.В. Николаева, Л.А. Новикова, Л.И. Солнцева, Л.П. Григорьева,  Л.И. Плаксина и др.); исследования о детском конструировании (В.В. Заболоцкой, М.С. Ишмаковой, Л.Г. Комаровой, Л.А. Парамоновой, Е.В. Фешиной и др.).

**Новизна и теоретическая значимость исследования** связана с анализом проблемы применения конструирования в развивающих целях. Содержание работы отражает описание опыта исследования по проблеме развития зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушениями зрения, ее результаты.

**Практическая значимость исследования** связана с возможностью применения материалов исследования педагогами и психологами   
ДОО в обучении конструированию старших дошкольников с нарушениями зрения и развитию их зрительного восприятия.

**Базой исследования** является Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка - Детский сад № 11 «Подснежник» г. Якутска Республики Саха (Якутия).

**Структура работы** состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

**ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА   
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ** **ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ**

* 1. **Проблема развития зрительного восприятия у детей   
     старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения**

**в психолого-педагогической литературе**

Восприятие - процесс, который давно и интенсивно исследуется  
 в психологии и педагогике, однако возникновение первых гипотез   
о его природе относится к философии. Например, Платон  
 (428-349  гг. до н.э.) придерживался мнения, что  первые детские ощущения  
 и образы восприятия касаются наслаждения и страдания. Именно   
они в дальнейшем способствуют формированию представлений   
о добродетели и благе [12, с. 34]. Таким образом,  Платон одним из первых философов предположил, что восприятие тесно связано с ощущениями,  
 с одной стороны, и с эмоциями, с другой.

Мария Монтессори (1870-1952 гг.)   - итальянский педагог и теоретик, создала целую систему дидактических игр и материалов, которые способствуют развитию восприятия и развитию разных видов органов чувств. Этому же была подчинена организация наблюдений окружающей среды, рисования и лепки. Кроме педагогов, большой вклад в развитие теории восприятия внесли психологи. Их вклад можно назвать решающим для ее окончательного становления [5, с. 23].

Особое  влияние на психологические исследования восприятия оказала гештальтпсихология, которая исходит из физических и математических законов, вследствие чего разлагает все сложные психические процессы   
на элементарные, стремясь из их сочетания вывести законы формирования сложного целого. Главной задачей исследований такого рода было выявление структуры связей элементов целого, вследствие чего данное направление стали именовать «структурной психологией». Ее основателями являются:   
В. Келер (1887-1967), М. Вертгеймер (1880-1943), Ф. Крюгер (1874-1948).

В. Вундт доказал, что «прикосновение предмета даже к наиболее чувствительному участку кожи не в состоянии само по себе образовать   
у испытуемого целостный определенный образ этого предмета.   
Чтобы это случилось, необходимо ощупывание, прослеживание, - одним словом, некоторое действие относительно данного предмета. Это позволило предположить, что в основе возникновения субъективного образа целостного предмета лежит сложное действие органов чувств, которое сформировалось   
в процессе жизни человека, и включает в себя ряд сенсорных операций, соответствующих объективно воспринимаемым предметам   
и взаимоотношениям различных их качеств и сторон. Оформление этого осмысленного действия восприятия происходит у ребенка сравнительно рано и позволяет ему правильно воспринимать предмет даже в относительно сложных условиях» [3, с. 16].

Л.С. Выготский,   выдвинул тезис о социальном происхождении психических функций человека, в том, числе, восприятия. В поисках подтверждения своих взглядов Л.С. Выготский  обращается, например,   
к воспоминаниям Г. Гельмгольца  о его детстве, из которых следует,   
что ортоскопическое восприятие не врожденно, но формируется посредством опыта. Хотя Л.С.   Выготский сам квалифицировал   
эти свидетельства как шаткие, он все же использовал их как доказательства

в пользу теории о приобретенном характере данного [46, с. 28].

Зрительное восприятие – важнейший вид перцепции, играющий большую роль в психическом развитии ребенка, имеющий не только огромное информационное, но и операционное значение. Оно участвует   
в обеспечении регуляции позы, удержания равновесия, ориентировки   
в пространстве, контроля поведения и т.д. Формирование зрительного восприятия является основой становления организации образных форм познания в дошкольном возрасте. На самом первом этапе восприятия   
с помощью  перцептивных действий осуществляется обнаружение объекта, различение и выделение его информативных признаков. Затем   
они интегрируются в целостное перцептивное  образование, т.е. формируется зрительный образ на основе комплекса воспринятых признаков. Далее происходит сличение –  соотнесение воспринятого образа с  перцептивными   
и вербальными эталонами, хранящимися в памяти. Оценка степени совпадения образа с эталоном памяти позволяет принять решение о классе,   
к которому относится объект [46, с. 29].

Следовательно, зрительное восприятие - сложная, системная деятельность, включающая  сенсорную обработку  визуальной информации,   
ее оценку, интерпретацию и категоризацию.

Основой этой системной  деятельности являются первичные сенсорные процессы, происходящие в зрительном анализаторе. При глубоком слабовидении и остаточном зрении нарушается первичная сенсорная обработка признаков объектов, это приводит к  отклонениям от нормы зрительного восприятия в целом. Компенсация нарушений восприятия   
в большой степени зависит от умения педагога научить ребенка организовывать свою перцептивную  деятельность, обеспечивающую обнаружение, различение информативных признаков, формирование   
и опознание образов объекта [58, с. 35].

Зрительное восприятие и внимание. Восприятие внешнего мира невозможно  как без внимания, направленного вовне, так и без внимания, нацеленного на образы – эталоны памяти. В нормальных условиях зрительная система объединяет в целое признаки одного объекта,   
не смешивая их с признаками соседних объектов. Такая избирательность обеспечивается механизмами внимания на основе пространственной близости.

У ребенка с патологией зрения следует обращать его внимание   
не только на общее очертание объекта, но также на отдельные  части   
и детали. Формирование внимания обуславливает развитие у ребенка активных форм восприятия и способности выделять из окружающей среды значимые и существенные свойства [49, с. 7].

Зрительное восприятие и память. Память играет важнейшую роль   
в сенсорно-перцептивных  процессах. Мнестические механизмы обеспечивают реализацию не только воспроизведения, но и восприятия информации о внешнем мире.  Сложный акт зрительного восприятия базируется на механизмах памяти. Опознание объектов возможно только   
с опорой на след (эталон), имеющийся в памяти, и неразрывно связано   
с процессами кратковременной и долговременной памяти. На уровне кратковременной  памяти поступающая по сенсорному каналу информация сличается с эталонами, хранящимися на уровне долговременной памяти.   
При глубоких нарушениях зрения опознание зависит от степени точности, устойчивости эталона, а также от индивидуальных стратегий извлечения   
его из памяти, которые определяются многими факторами.

Высокий уровень  сформированности  межфункциональных отношений зрительного восприятия и памяти – важное условие, обеспечивающее учебную деятельность детей с нормальным и нарушенным зрением. Хорошая зрительная память благоприятствует развитию творческих способностей детей, облегчает выполнение учебных заданий и значимо влияет   
на продуктивность обучения [27, с. 33].

Зрительное восприятие и мышление. Сенсорная  чувствительность возрастает в процессе мыслительных задач. Это объясняется   
тем, что сенсорные процессы тесно связываются с мыслительными операциями и активизируются в ходе решения задач.  Мышление выступает как причина изменения сенсорной чувствительности. Связь восприятия   
и мышления выявляется на этапе формирования образов, на котором осуществляется различение и интегрирование признаков объектов.

В процессе  восприятия происходит переход от элементарного анализа сенсорных данных к формированию  обобщенных представлений. Тесная связь восприятия  с другими психическими функциями определяет иерархию уровней формирования системного зрительного образа. На базовом сенсорно -перцептивном уровне формируется так называемые первичные образы   
при непосредственном воздействии объектов на органы чувств.

Каждый  орган чувств осуществляет отражение тех или иных свойств объектов, что соответствует ощущениям разных модальностей: зрительной, слуховой, тактильной и т.д. [27, с. 34].

Представления  (вторичные образы) возникают без непосредственного воздействия на органы чувств внешних объектов; они отражают   
те же свойства объектов, которые отражены в ощущениях и восприятии.   
К уровню представлений относятся образная память, воображение, последовательные образы и т.д. Речемыслительный уровень отражения связан с формированием понятий и оперированием знаковыми системами.

Зрительное восприятие и речь. Развитие речи у детей с нарушением зрения происходит, в основном, также, как и у нормально видящих. Однако, динамика ее развития, овладение чувственной ее стороной, смысловой   
ее наполненностью у детей с нарушением зрения осуществляется несколько сложнее. Замедленность  формирования речи проявляется в ранние периоды ее развития из-за недостаточности активного взаимодействия детей имеющих патологию зрения, а также объединенностью предметно–практического опыта детей. Наблюдаются особенности формирования речи, проявляющиеся в формализме употребления значительного количества  слов.   
Их употребление детьми бывает слишком узким, когда слово связывается только с одним знакомым ребенку предметом, или, наоборот, становится слишком общим, отвлеченным от конкретных признаков предметов.

Нарушение соответствия между образом и словом, вербализм  знаний, весьма характерная черта слепых и слабовидящих [32, с. 26].

Зрительное восприятие и ориентация в пространстве. Пространственные  представления детей с нарушением зрения имеют некоторые особенности, их образы памяти менее точны, менее полны, менее обобщены по сравнению со зрячими. Нарушение зрения, возникающее   
в раннем возрасте, отрицательно влияет на процесс формирования пространственной ориентации у детей.  Если у нормально видящих детей   
в основе формирования пространственных представлений лежит   
их практический опыт, то несовершенное зрение у ребенка ограничивает   
его возможности выделять все признаки и свойства предметов: величину, объем, протяженность и расстояние между ними. У детей с косоглазием   
и амблиопией  отсутствует стереоскопическое зрение, с помощью которого идет накопление представлений об основных признаках предметов. Такие дети испытывают  затруднение в процессе усвоения учебного материала, особенно там, где необходима зрительная ориентировка [32, с. 27].

Формирование  пространственных представлений и ориентации у детей дошкольного возраста входит в содержание различных видов детской деятельности: игру, труд, занятия, бытовую ориентировку. Таким образом, психологические исследования выявили, что недоразвитие движений   
и ориентировки в пространстве, неполнота и фрагментарность образов восприятия и представлений является следствием нарушения зрения   
и образует у лиц с такими нарушениями совокупность вторичных дефектов.

Нарушение зрения отрицательно складывается на формировании точности, скорости, координации движений, на развитии функций равновесия и ориентации в пространстве.

На основе проведенных в тифлопсихологии  и тифлопедагогике исследований Л.П. Плаксина представила взаимосвязанную структуру нарушений у детей с патологией зрения:

- нарушение зрения: снижение остроты, четкость видения, снижение скорости переработки информации, нарушение поля обзора, глазодвигательных функций, нарушение бинокулярности, стереоскопичности, выделение цветности, контрастности и количества признаков и свойств при восприятии объектов;

- объединенность  представлений, снижение чувственного опыта, определяющего содержание образов мышления, речи и памяти, замедление познавательных процессов;

- нарушение  двигательной сферы, трудности зрительно-двигательной ориентации, приводящей к гиподинамии;

- нарушение  эмоционально-волевой сферы, проявляющееся   
в неуверенности, скованности, снижении познавательного интереса, проявление беспомощности в различных видах деятельности, снижение желаний у ребенка к самопроявлению и возникновение большей зависимости ребенка от помощи и руководства взрослых [56, с. 23].

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что многообразие форм аномалий  зрения и вызванных ими вторичных отклонений требует индивидуального подхода к каждому ребенку, специфики необходимых лечебно-восстановительных и коррекционно-педагогических мер.

Проблема исследования и компенсации нарушений зрительного восприятия детей-инвалидов по зрению чрезвычайно актуальна и занимает особое место в сфере их  медико-психолого-педагогической реабилитации.

Компенсация нарушений зрительного восприятия у этих детей может облегчить ориентировку в пространстве, учебно-воспитательный процесс, трудовую подготовку и интеграцию в общество зрячих.

Необходимость и возможности компенсации нарушений зрительного восприятия у детей с глубоко поврежденным зрением обоснованы в трудах офтальмологов, нейрофизиологов,  тифлопсихологов и тифлопедагогов.   
Во многих из этих исследований было установлено отрицательное влияние слепоты и слабовидения на развитие познавательных процессов,   
что существенно ограничивало естественную социализацию детей.

Зрительное восприятие – это формирование образов и ситуаций внешнего мира при их непосредственном воздействии на глаз.   
В современной науке не отождествляют понятия «восприятие» и «сенсорные процессы», которые не являются изначально восприятием, а становятся   
им (Б.Г. Ананьев, Дж. Гибсон  и др.) [29, с. 25].

Зрительное восприятие – важнейший вид перцепции, играющий большую роль в психическом развитии ребенка, имеющий не только огромное информационное, но и операциональное значение. Оно участвует   
в обеспечении регуляции позы, удержания равновесия, ориентировки   
в пространстве, контроля поведения и т.д. Формирование зрительного восприятия является основой становления организации образных форм познания в школьном возрасте [29, с. 26].

Наш опыт исследований детей с нарушениями зрения показал,   
что у них характеристики состояния зрительной системы и восприятия могут различаться в широких пределах. Это зависит от структуры и тяжести первичного сенсорного дефекта, длительности депривации, состояния центральной нервной системы   (ЦНС), соотношения уровней интеллектуального и эмоционального развития, личностных  качеств, степени педагогической запущенности.

У большинства детей, направляемых в специальные учреждения, наблюдаются тяжелые органические поражения нейрозрительного аппарата. Наряду с этим врожденное или возникшее на ранних стадиях онтогенеза глубокое нарушение зрения приводит к развитию сенсорно-перцептивной депривации, оказывающей отрицательное влияние на формирование познавательных процессов и личности ребенка. Взаимодействие органического фактора, связанного с первичным соматическим дефектом,   
и депривационного фактора  определяет в каждом конкретном случае сложную клиническую картину заболевания зрительной системы, а также разнообразные отклонения от нормы свойств зрительного восприятия   
и других психических  процессов [19, с. 56].

Диагностика и исследование детей с нарушениями зрения предполагает комплексное их изучение различными специалистами: офтальмологами, психологами, педагогами. Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную  группу как по характеристике состояния   
их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития. Объектом исследования является незрячий (слепой), слабовидящий ребенок, а также ребенок с амблиопией и косоглазием [19, с. 57].

Нарушение зрения отрицательно влияет на процесс формирования навыков пространственной ориентировки у детей. Нарушение глазодвигательных  функций вызывает ошибки выделения детьми формы, величины, пространственного расположения предметов. Ориентация   
в пространстве на сенсорной основе требует специального обучения детей активному использованию нарушенного зрения и сохранных анализаторов (слуха, обоняния и другие). Только в этом случае возможно создание у детей устойчивого обобщенного образа усваиваемого предмета [14, с. 22].

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

- восприятие объединяет свойства предметов в целостный образ предмета;

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

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

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

Безусловно, развитие зрительного восприятия является приоритетным направлением в коррекционной работе с детьми с нарушениями зрения. Учителя-дефектологи детских садов для детей с нарушениями зрения в своей работе опираются на программы  Л.В. Фомичевой (Рудаковой)   
и Л.И. Плаксиной.   Л.А. Дружинина  в своей книге «Занятия по развитию зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения» систематизировала содержание требований программы по разделу «Развитие зрительного восприятия». Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

* 1. **Конструирование как средство развития детей дошкольного возраста с нарушениями**  **зрения**

В психолого-педагогической литературе конструирование относится   
к продуктивным видам деятельности.

В дошкольном возрасте, более чем когда-либо, конструирование оказывает свое развивающее влияние на многие стороны психики ребенка   
и его личность в целом. Взаимосвязь  конструирования с общим психическим развитием детей позволила широко использовать его в качестве действенного средства коррекции недостатков психики аномального ребенка.

Конструирование – это целенаправленный процесс, в результате которого получается определённый реальный продукт. Ребёнок в процессе этой деятельности начинает понимать, что для создания той или иной конструкции недостаточно присоединять любые детали в любом порядке. Надо выделить опорные детали, иначе конструкция развалится [9, с. 11].

Конструктивная деятельность открывает ребёнку, что части предмета взаимосвязаны не только внешне, но и по внутренней логике самого предмета. Если предмет высокий и имеет выступающие части,   
то они должны быть уравновешены тяжёлым основанием. Так, например,   
у крана должно быть тяжёлое основание - платформа. Колёса будут устойчивее держать кран, если они будут крепиться как можно дальше друг от друга по краям платформы.

Возводя постройку, ребёнок начинает на опыте убеждаться, что одни детали устойчивы в любом положении, другие лишь в определённом положении, что различные сочетания деталей дают различную прочность. Трудно, например, создать прочную постройку из одних пластин, но, сочетая кубики и пластинки, можно сделать прочный домик.

В процессе конструирования ребёнок узнаёт, что за определённой формой и весом деталей стоят определённые конструктивные свойства.   
Так, например, куб одинаково устойчив, на какую бы грань его ни поставили, а вот брусок  будет устойчив лишь в том случае, если его положить на любую из боковых граней; поставленный торцом, он теряет свою устойчивость. Чтобы придать прочность высокому неустойчивому предмету, его нужно зажать между тяжёлыми устойчивыми предметами.

Конструктивная деятельность  требует своих способов действия, своих приёмов обследования и построения конструкции [9, с. 12].

Как отметил А.Н. Давидчук, «в дошкольном возрасте развиваются две взаимосвязанные стороны конструктивной деятельности:

- конструирование - изображение;

- строительство для игры» [28, с. 10].

Если ребёнок увлечён самим процессом конструирования, часто даже не используя постройки в игре, а снова и снова создавая новые,   
если конструировать его побуждает интерес не к результатам, а к процессу   
его получения, то конструирование сближается с изобразительной деятельностью.

Конструирование, побуждаемое игровым мотивом, сближается   
с конструктивно-техническим творчеством взрослых,  ведь оно подчиняется практическому назначению постройки, а при её создании необходимо учитывать ряд важных условий. Например, построенный корабль должен вмещать всех матросов. В то же время детское строительство имеет свою специфику. У взрослого каждый элемент конструкции выполняет строго фиксированную функцию и тесно связан с другими в единое целое. А детская постройка может не отвечать всем требованиям, предъявляемым   
к определённому сооружению. Не включая всех элементов, постройка напоминает реальную только общей формой.  Кроме того, в игре назначение постройки может меняться в зависимости от сюжета [42, с. 24].

Основополагающим моментом в конструировании выступает аналитико-синтетическая деятельность по обследованию предметов.   
Она даёт возможность установить структуру объекта и его частей, учесть логику их соединения. Так, например, башня, имеющая слишком узкое основание, рушится. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

Аналитико-синтетическая деятельность  позволяет определить способы конструирования. В анализе образца и выборе способов его построения дошкольнику помогает не само по себе зрительное восприятие, а специально организованная познавательная деятельность. Ребёнок  обследует не только основные свойства предметов (форму, пропорции, величину   
и др.), но и прежде всего их специфические конструктивные качества (устойчивость, равновесие, протяжённость и др.).

Начиная строить, ребёнок сталкивается с устойчивостью одних деталей независимо от их положения и других только в определённом положении.   
Он убеждается, что прочность постройки зависит от сочетания в ней деталей. Ребёнок замечает, что в соответствии со свойствами деталей их следует использовать в разных частях постройки: фундамент домика делать   
из кубиков и кирпичиков, а перекрытия - из пластин. Ребёнок научается определять, из каких деталей состоит постройка и как они расположены относительно друг друга.

Основной принцип обследования предметов состоит в переходе   
от анализа основных, крупных частей и их взаимоотношений к анализу более мелких частей.

В соответствии с этим принципом общий порядок обследования предметов  включает следующие этапы:

1. Определение общей объёмной их формы;

2. Выделение основных частей объекта и определение их формы.

3. Установление пространственного взаиморасположения выделенных частей.

4. Выделение в каждой части составляющих её деталей [42, с. 25].

Техника строительства включает общие и специфические умения   
и навыки. Общие навыки дети применяют по отношению к разному содержанию конструирования, а специфические - для сооружения   
только отдельных предметов. К общим навыкам относятся те, с помощью которых ребёнок располагает постройку в пространстве  в длину, ширину, высоту, ставит материал в разном пространственном положении, замыкает пространство, делает перекрытия. Для каждого строительного материала характерны свои технические приёмы. Например, в работе с металлическим конструктором общим техническим приёмом является соединение деталей   
с помощью ключа, винта и гайки, а с пластиком - соединение деталей   
через выступы и углубления. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

На основе аналитико-синтетической деятельности ребёнок планирует ход конструирования, создаёт замысел. Успешность реализации замысла   
во многом определяется умением дошкольника планировать   
и контролировать его ход [50, с. 4].

Умение обследовать конструкцию развивается под руководством взрослого. В 2-3 года это делает взрослый. В  3-4 года ребёнок не только называет предметы, но и выделяет их основные части, указывает некоторые детали.  В 4-5 лет он достаточно хорошо различает основные части   
по величине и форме, устанавливает их расположение относительно друг друга. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

Старший дошкольный возраст - ребёнок может провести самостоятельный анализ образца или конструкции, выделить части, определить их назначение и пространственное расположение. Он находит интересные конструктивные решения и планирует этапы создания собственной конструкции на основе проведённого анализа.

В 6-7 лет ребенок  анализирует конструкцию предмета с практической точки зрения. Выделяя части, он устанавливает функциональное назначение каждой из них, определяет соответствие формы, величины, местоположения частей и учитывает ситуации, в которых конструкция будет использована.

Дети идут от подражания к творчеству.

Совершенствование аналитико-синтетической деятельности создает основу для конструктивного творчества дошкольника.

Творчество в конструировании наблюдается уже у младших дошкольников. На протяжении дошкольного возраста у детей развивается способность вносить изменения в способы конструирования для того, чтобы постройка подчинялась требованиям ситуации.  У старших дошкольников показателями творчества в конструктивной деятельности выступают новизна способов построения предмета, новизна самого предмета и новизна приёмов для придания устойчивости сооружаемой постройки.

Влияние конструктивной деятельности на психическое развитие:

1. Развивает умение видеть предмет;

2. Развивает способность улавливать его назначение;

3. Позволяет получить значительно более полное представление   
о различных свойствах деталей, из которых этот предмет должен быть сооружен.

Виды конструирования:

1. Конструирование по образцу.

2. Конструирование по условиям.

3. Конструирование по замыслу [71, с. 16].

Таким образом, конструирование по образцу, по условиям   
и по замыслу - это не этапы, последовательно  сменяющие друг друга.   
Все виды конструирования перемежаются в зависимости от задачи   
и ситуации. Однако каждый вид конструирования развивает в ребенке специфические способности.

Виды конструкторов:

- строительные наборы (настольные, напольные),

- железный конструктор,

- мозаики,

- пазлы, оригами, бросовый материал.

Конструирование относится к числу тех видов  деятельности, которые имеют моделирующий характер. Оно направлено на моделирование окружающего пространства в самых существенных чертах и отношениях. Такая специфическая направленность конструирования отличает   
его от других видов деятельности. Занятия  конструктивной деятельностью своеобразно влияют на психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

Конструирование имеет значение, прежде всего для развития у ребенка образного и элементов наглядно-схематического мышления, формирования   
у него представлений о целостном образе предмета. Так как ребенок, создавая конструкцию, т.е. модель какого-либо реального объекта, начинает совершенно иначе воспринимать сам предмет, качество его восприятия неизмеримо возрастает.

В процессе обучения конструированию приходится решать целый   
ряд практических проблем - как строить, почему строить так, а не иначе,   
что сделать, чтобы передать в конструкции самые существенные черты, определяющие функциональность заданного объекта, в какой последовательности выполнять задание и т.д. [71, с. 18].

При решении этих проблем у ребенка складываются самые начальные представления о пространстве: об упорядочивании пространства относительно его самого и по линии горизонта, об изменчивости пространственных отношений, о перемещениях, приводящих к изменению расположения.  Он учится воспринимать и воспроизводить пространственные отношения между предметами и частями предмета.   
При выполнении конструктивных заданий у дошкольников возникает потребность в ориентировке на форму и величину предметов,   
т.е. формируются специфические представления о пространстве.   
Это чрезвычайно важно, так как недостаточность пространственных представлений существенно затрудняет обучение детей в школе, в частности овладение ими математикой, географией, а также другими дисциплинами, требующими умения ориентироваться в пространстве.

Овладение конструированием способствует расширению словаря, обогащению детской речи. Осуществляя конструктивные действия, анализируя объекты, планируя с помощью взрослого предстоящую деятельность, давая словесный отчет о проделанных действиях и пр., ребенок усваивает необходимые слова в связи с потребностями другой деятельности, что способствует формированию правильного значения слов и способов   
их употребления. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

Нельзя не отметить также  положительного влияния конструирования на овладение общетрудовыми умениями, на развитие и совершенствование зрительно-моторной координации. Дети учатся действовать двумя руками под контролем зрения (что у них чрезвычайно затруднено), выполнять задание до конца, преодолевать трудности различного характера, овладевать практическими приемами выполнения. Трудовое воспитание, которое получают дошкольники, способствует и их нравственному воспитанию.

Конструирование  имеет значение, прежде всего, для развития   
у ребенка образного и элементов наглядно-схематического мышления, формирования у него представлений о целостном образе предмета.   
Так как ребенок, создавая конструкцию, т.е. модель какого-либо реального объекта, начинает совершенно иначе воспринимать сам предмет, качество его восприятия неизмеримо возрастает [71, с. 20].

В процессе обучения конструированию детей дошкольного возраста приходится решать целый ряд практических проблем - как строить, почему строить так, а не иначе, что сделать, чтобы передать в конструкции самые существенные черты, определяющие функциональность заданного объекта,   
в какой последовательности выполнять задание и т.д.

При решении этих проблем у ребенка с нарушениями зрения складываются самые начальные представления о пространстве:   
об упорядочивании пространства относительно его самого и по линии горизонта, об изменчивости пространственных отношений, о перемещениях, приводящих к изменению расположения. Он учится воспринимать   
и воспроизводить пространственные отношения между предметами   
и частями предмета. При выполнении конструктивных заданий   
у дошкольников с нарушениями зрения возникает потребность   
в ориентировке на форму и величину предметов,  т.е. формируются специфические представления о пространстве. Это чрезвычайно важно,   
так как недостаточность пространственных представлений существенно затрудняет обучение этих детей.

Овладение конструированием способствует расширению словаря, обогащению детской речи. Осуществляя конструктивные действия, анализируя объекты, планируя с помощью взрослого предстоящую деятельность, давая словесный  отчет о проделанных действиях и пр., ребенок с нарушениями зрения усваивает необходимые слова в связи   
с потребностями другой деятельности, что способствует формированию правильного значения слов и способов их употребления.

Нельзя не отметить также положительного влияния конструирования на овладение общетрудовыми умениями, на развитие и совершенствование зрительно-моторной координации. Дети с нарушениями зрения учатся действовать двумя руками под контролем зрения, выполнять задание до конца, преодолевать трудности различного характера, овладевать практическими приемами выполнения.

Все это свидетельствует об огромных  потенциальных развивающих возможностях, которые содержатся в этой деятельности. Кроме того,   
в процессе целенаправленного обучения конструированию появляется возможность коррекционного влияния на ход психического развития детей   
в более ранние возрастные периоды, что существенно облегчает   
их дальнейшее обучение в школе.

* 1. **Особенности развития зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушениями зрения** **посредством конструирования**

В специализированных дошкольных учреждениях решаются образовательные, учебно-воспитательные, лечебно-восстановительные   
и общеоздоровительные задачи. Эффективность реабилитации в конечном итоге зависит от условий и организации всей жизнедеятельности детей   
в них. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

У большинства  детей с патологией органа зрения имеются отклонения в физическом и психическом развитии, что определяет   
их морфофункциональную незрелость, проявляющуюся в пониженной работоспособности и быстрой утомляемости. Зрительные расстройства значительно снижают двигательную активность детей, что определяет низкие адаптивно-компенсаторные возможности организма и отражается   
на состоянии здоровья. Изменения функционального состояния организма   
не идентичны у слабовидящих и косоглазых детей и зависят от формы патологии и степени снижения остроты зрения [62, с. 19].

Большое значение имеет организация занятий. На занятиях дети   
с нарушениями зрения дети быстро утомляются, отвлекаются, особенно   
в тех случаях, когда работают с опорой на зрение. Поэтому на любом  занятии необходимо сочетание разных форм наглядности и словесного пояснения. Например, на занятиях по математике можно использовать рисование. Для формирования и закрепления навыков количественного   
и порядкового счета следует  вести счет с опорой то на слух, то на зрение,   
то на осязание, включая всю сенсорную сферу ребенка в процесс формирования понятий. При этом как с гигиенической,   
так и с педагогической точки зрения целесообразно применение технических средств для озвучивания обязательных занятий.

Своевременное введение активного отдыха в занятия позволяет предупредить развитие быстро нарастающего утомления, как зрительного анализатора, так и всего организма. Благотворное влияние активного  отдыха на работоспособность и функциональное состояние зрительного анализатора слабовидящих отмечено после 5-10 мин., а у детей с косоглазием - после   
7-15 мин. непрерывной зрительной нагрузки [57, с. 45].

Введение на занятиях динамических пауз по 3 мин. в виде гимнастики с музыкальным сопровождением способствует не только предупреждению зрительного утомления, но и усиливает двигательную активность детей   
с нарушениями зрения, вовлекает в работу группу мышц, несущих значительную статическую нагрузку. Необходимость введения двух динамических пауз для слабовидящих объясняется тем, что у детей   
с сопутствующими заболеваниями ЦНС, атрофией зрительного нерва, выраженными изменениями глазного дна благоприятное влияние однократного отдыха  непродолжительно, что выражается в последующем нарастании зрительного утомления к концу занятия. Это лишний раз свидетельствует о необходимости дифференцированного нормирования зрительной нагрузки слабовидящих с различными нарушениями зрения   
и тщательного учета этих нарушений при комплектации групп.

Особое значение для повышения работоспособности и сохранения зрения имеет рациональная организация  перерывов между занятиями.

Учебно-наглядные пособия должны отвечать как педагогическим,   
так и лечебно-коррекционным и гигиеническим требованиям. Они должны пробуждать и стимулировать интерес детей к занятиям, а формой, расцветкой, размерами, соотношениями частей соответствовать конкретным лечебным  задачам и состоянию зрения ребенка. Размеры отдельных деталей должны соответствовать степени амблиопии. При амблиопии высокой степени (0,1 и ниже) в процессе занятий должны употребляться объекты размером 5-10 мм, при амблиопии средней (0,2 - 0,3) и слабой (0,4 и выше) степени - соответственно 2-3 и 1-0,3 мм.   При изобразительной деятельности детей с высокой степенью амблиопии необходимо предварительное тактильное обследование объекта. Иллюстративный материал должен быть максимально приближен к реальности, иметь четкую форму изображения предметов и контрастный колорит. Для детей с высокой степенью амблиопии нельзя использовать предметы с блестящей поверхностью,   
а также стилизованные изображения с недостаточно четким   
контуром [57, с. 46]. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

Необходимо соблюдать постепенность в переходе от простых упражнений к более сложным. Например, на занятиях по рисованию с детьми с высокой степенью амблиопии следует пользоваться пособиями с ярко выраженным контуром  рисунка в крупном масштабе, с детьми с амблиопией средней степени - со слабо выраженным контуром изображения в среднем масштабе, с детьми со слабой степенью амблиопии - без контура.

Необходимо развивать цветовые представления у детей, учитывая нарушение цветоразличительной способности  при амблиопии, особенно высокой степени. Наглядные и учебные пособия следует применять преимущественно оранжевого, красного и зеленого цветов, насыщенных тонов. В процессе обучения необходимо широко вводить объемные предметы и игрушки с целью получения дополнительных представлений   
о форме, цвете, величине объектов. Объекты на общих пособиях должны быть увеличены с целью расширения возможности применения фронтального показа [51, с. 40].

Благоприятные для зрительной работы условия предполагают достаточную освещенность помещений и рабочих поверхностей, соответствие мебели росту детей и ее удобное расположение,  демонстрацию наглядного материала на уровне глаз и на доступном расстоянии   
, правильное цветовое оформление помещений.

В настоящее время некоторые трудности в организации обучения конструированию объясняются также и тем, что содержание работы   
по разделу «Конструирование»  программы воспитания детей с нарушениями зрения несколько отличается от содержания аналогичного раздела программы дошкольных учреждений, где воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети. Так, массовая программа предусматривает работу с бумагой, природным материалом, пластилином и пр. в русле раздела «Конструирование». В программе специальных дошкольных учреждений   
эти виды работы вынесены в особый раздел «Ручной труд», а в разделе «Конструирование» представлены в основном разнообразные виды работы   
со строительным материалом [48, с. 10].

Для усиления  коррекционной направленности обучения программа   
по конструированию дополнена специальными заданиями, способствующими формированию у детей с нарушениями зрения представлений о схеме тела человека и животных (работа по складыванию сборно-разборных игрушек, разрезных картинок). Для образования устойчивой связи в представлении ребенка с нарушениями зрения между реальным предметом и его плоскостным изображением введены задания   
по зарисовыванию только что выполненной постройки, по выполнению конструкций по графическим образцам, воспроизведению простейших перестановок мебели в кукольной комнате по подражанию, образцу   
и словесной инструкции.

Более детально в программе представлена работа по сенсорному воспитанию детей с нарушениями зрения в процессе обучения конструированию. Введены специальные игры-упражнения, способствующие формированию у детей умения воспринимать форму, величину, пространственное расположение; выделен оригинальный вид упражнений -непредметное конструирование, в ходе которого появляется возможность специального формирования сенсорных процессов, имеющих большое значение для осуществления более сложной деятельности [48, с. 11].

Развитие ребенка с нарушениями зрения имеет немало специфических особенностей в сфере усвоения им социального опыта. Одним из примеров этого является состояние различных видов деятельности у детей   
с нарушениями зрения, особенно у тех из них, которые находятся   
в неблагоприятных педагогических условиях. Недостаточные   
для психического развития ребенка условия могут складываться  не только   
в семье, но и в специальных детских учреждениях, если там дети находятся   
в условиях дефицита общения и если в ходе обучения не применяются методы, адекватные уровню и возможностям развития каждого ребенка.

Первостепенной задачей предстоящего обучения дошкольников   
с нарушениями зрения конструированию является формирование   
у них интереса к деятельности. Эта работа осуществляется по двум направлениям. Одно заключается в формировании у ребенка интереса   
к продукту деятельности, в результате чего у него появляется направленность на получение продуктивного результата своего труда. Другое направление заключается в создании условий для того, чтобы сделать для ребенка интересным процесс деятельности, чтобы у него возникла увлеченность самим ходом выполнения заданий.

Для этого ребенку дают возможность наблюдать примеры конструирования. Педагог, выполняя различные постройки на глазах у детей, действует очень заинтересованно, сопровождает свои действия словесным пояснением, применяет игровые приемы конструирования, изображая увлеченного деятельностью человека. Известно, что подражание, причем самое непосредственное, в жизни ребенка занимает совершенно особое место. Вот почему у детей не только формируют конкретные конструктивные умения, но и дают возможность увидеть, почувствовать также отношение к  деятельности, «заразиться» интересом к этому виду практических занятий. По подражанию ребенок не только усваивает навыки, приобретает умения, но и «присваивает» эмоциональное поведение.

Воспитание интереса к конструктивной деятельности неотделимо   
от формирования понимания детьми с нарушениями зрения функциональности предметов. Чтобы построить, выполнить модель, конструкцию предмета, надо не только хорошо представлять    
то, зачем этот предмет нужен, как он действует (если он движется),   
но и знать, для чего нужна в нем каждая часть, каждая деталь. Необходимо понимать это потому, что строение, форма, расположение почти всегда определяются функцией, которую выполняет целый предмет и каждая  
 его часть в структуре целого [44, с. 104].

Ориентировка на функциональные признаки объектов, возникая первоначально в игре, существенно совершенствуется, обогащается   
в процессе конструктивной деятельности. Если игра вырабатывает практическую ориентировку на свойства предмета, развивает глобальное   
его восприятие, приводит к познанию его функционального назначения   
в целом, то в конструировании, ребенок должен не только осознанно воспринять отдельные свойства и качества объекта, но и понять, почему   
он такой. Ребенок учится связывать зрительно воспринимаемые признаки   
с функциональными особенностями предмета. Благодаря этому у детей   
с нарушениями зрения оказывается возможным сформировать достаточно полные представления о форме, величине, расположении предметов,   
а также научить их осуществлять более сложные действия с опорой   
на эти представления.

Обучение умению обследовать, изучать предмет, анализировать   
его, предвидеть будущий конструктивный результат направлено   
на формирование  у ребенка с нарушениями зрения подготовительной части продуктивной деятельности (ее ориентировочной фазы). От успешности проведения этого этапа занятий в решающей степени зависит дальнейшая детская деятельность, так как специальная организация детского восприятия, соединение воспринятого со словом, словесное объяснение способствуют образованию у детей более полного представления о предмете, формированию его предварительного образа. Такие представления позволяют ребенку в ходе выполнения не отвлекаться, а погрузиться   
хотя бы на непродолжительное время в непрерывную работу. Известно,   
что для ребенка дошкольного возраста чрезвычайно важным является   
сам процесс деятельности,  а не только ее конечный результат. Поэтому   
перед педагогом стоит задача бережного отношения к процессу выполнения задания детьми, сохранения в неприкосновенности исполнительского, периода детской деятельности [34, с. 13].

Успех коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения достигается в тех случаях, когда дети самостоятельно или под руководством взрослого, определяют способы практического решения поставленной задачи, отвечают на вопрос: «Как и в какой последовательности строить? Такая самостоятельность является результатом особой организации предварительного обучения.

С точки зрения коррекционного и развивающего воздействия   
на дошкольников с нарушениями зрения  гораздо эффективнее оказывается так называемый метод сюжетного конструирования, смысл которого заключается в том, чтобы подчинить конструирование игровой цели.

Для этого сразу демонстрируют, к примеру, какую-либо игру (игровое действие) с готовой постройкой-образцом, не акцентируя сначала внимание детей на способах ее создания, а уже после этого приступают к изучению   
ее конструктивных особенностей и выполнению соответствующей конструкции. При этом анализ образца и выполнение конструкций приобретают совершенно другое качественное значение в деятельности ребенка. Цель деятельности в этом случае заключается  не только   
в непосредственном конструировании: возникает более приятная игровая цель. В то же время игровая направленность обучения накладывает отпечаток и на процесс конструирования, так как подход к созданию продукта осуществляется с позиции «Что, как и для чего строить?».

Конструирование, являясь составной частью игры ребенка, оказывается в этом случае способом для достижения игровой цели. Деятельность приобретает предметно-опосредованный характер, а ее структура отвечает принципу двухфазности, двухступенчатости  развития [33, с. 19].

Использование конструирования с игровой целью обогащает ролевые игры. У детей возникает строительная игра, что свидетельствует   
о развивающем эффекте предложенного метода обучения. В отличие   
от операционального метода, при котором мотив и цель деятельности заложены в самом ее процессе, метод сюжетного конструирования способствует организации такой деятельности (как фазы подготовления,   
так и фазы осуществления), которая строится с учетом поставленной цели   
и обеспечивает развитие мышления не по пути накопления конкретных знаний, то есть от частного к общему, а наоборот, от общего к частному.

В результате систематической работы дошкольники с нарушениями зрения оказываются способны выполнять задания по конструированию   
в соответствии с образцом, данным в объемном и плоскостном (графическом) виде, анализируя его перед работой; подбирать элементы строительных наборов; сопоставлять целое и части; создавать устойчивые постройки, учитывая пространственные свойства элементов; осуществлять планирование предстоящей деятельности, давать словесный отчет   
о выполнении работы. Они усваивают необходимый для осуществления деятельности речевой материал, называя формы, соотношения по величине, пространственное расположение частей конструируемого объекта,   
а также объекта в целом. Благодаря обучению у них формируется предварительный образ конструкции и способность к воссозданию   
этого целостного образа. В старшем дошкольном возрасте они учатся работать с простейшей схемой-планом, выполнять графические модели созданных построек, учитывая их конструктивные особенности.

Задачи развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения решаются более полно и эффективно, если содержание занятий, программные требования и методика проведения связаны с работой   
по другим разделам. Наличие межпредметных  связей обеспечивает комплексность реализации коррекционных и общеразвивающих задач,   
что существенно повышает роль воспитания и обучения в развитии дошкольников с нарушениями зрения.

Очень важной в конструировании является исполнительская, техническая сторона, связанная с развитием у детей умения правильно работать с самими материалами. Успех деятельности во многом зависит   
от уровня сформированности у ребенка произвольных движений рук   
и от того, насколько согласованно действуют его руки под контролем зрения. Известно, как неловко дети с нарушениями зрения накладывают кубики друг на друга, плохо совмещаю поверхности строительных деталей, кладут фигуры на край, что часто приводит к разрушению целого, т.е. движения руки детей недостаточно скоординированы [33, с. 20].

В связи со значительными моторными трудностями   
и недостаточностью зрительного контроля за движениями рук одной   
из важных задач обучения конструированию является обеспечение операционально-технической стороны этой деятельности. Причем работа   
по формированию произвольных движений рук проводится в русле развития зрительно-двигательной координации, а не изолированно.   
Этому способствует как использование специальных заданий,   
так и формирование навыков конструирования. Благодаря постепенной выработке зрительно-двигательной координации отсталые дошкольники   
с нарушениями зрения осваивают необходимые трудовые операции (накладывание, совмещение, вкладывание и пр.). Освоение этих действий,   
в свою очередь, способствует развитию взаимодействия обеих рук и пальцев под контролем зрения, что очень важно с коррекционной точки   
зрения [9, с. 38]. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

Для более полного использования коррекционно-развивающего влияния конструирования очень важно обеспечить формирование необходимой для него мотивации. Ребенок должен знать и понимать,   
для чего он будет строить (цель)   и почему он должен выполнить ту или иную постройку (мотив). В детской деятельности нередко мотив и цель совпадают.

Обеспечение игровой мотивации и постановкой игровой цели являются очень важными условиями успешности обучения конструированию. Конструирование будет интересно детям только тогда, когда   
оно обусловлено их игровыми потребностями. Тогда в ходе строительства дети будут искать способы улучшения постройки (за счет  украшения, подбора строительных деталей по цвету и пр.) Все это оказывается чрезвычайно полезным для ребенка с нарушениями зрения, у которого эмоциональные потребности в плане деятельности являются дефектными.

Занятия по конструированию проводит дефектолог один раз в неделю. Занятия проводятся по подгруппам (по шесть человек) в утреннее время. Продолжительность занятий 20-25 минут. Сначала занимается одна подгруппа (другая в это время идет на занятие к воспитателю), затем - другая (в это время воспитатель занимается с первой подгруппой).

На первых порах конструирование можно и даже целесообразно проводить таким образом, чтобы дети сидели вокруг одного стола (для этого два двухместных стола сдвигаются вместе). Взрослый садится вместе   
с детьми. Такое расположение позволяет наладить эмоциональный контакт   
с каждым ребенком (вступить в личностное общение), без чего невозможно подлинное обучение, дает возможность активно помог ать каждому ребенку   
в осуществлении игровых действий с предметами и готовыми конструкциями, так как в этот период дети строят мало, а в основном учатся играть с постройками, которые создает на их глазах педагог,  способствует воспитанию привычки играть и вообще заниматься рядом с другими детьми и вместе со взрослым, вступая с ним в ситуативно-деловое общение.

Когда дети привыкнут заниматься, их можно посадить по-другому   
три детских стола устанавливают по одной линии (по дуге).   
При этом подгруппа из шести человек размещается вся «в первом ряду». Перед ними устанавливают еще один такой же стол, на нем педагог размещает все необходимые для продления занятия дидактические   
и наглядные материалы.

Необходимыми атрибутами занятий являются фланелеграф и настенная доска, укрепленная обязательно на доступном детям уровне. Фланелеграф используется при проведении подготовительных игр на моделирование пространственных отношений предметов, при построении конструкций   
на плоскости, впоследствии - при складывании специально подготовленных разрезных картинок и т.д. Полезно также сделать большую магнитную доску, которая дает много вариантов применения даже известных приемов обучения и повышает заинтересованность детей в выполнении заданий [6, с. 23].

Для успешного овладения конструированием, а также для того, чтобы приобретенные на занятиях умения дети учились реализовывать   
в строительных играх, нужно иметь достаточное количество строительного материала. Для занятий, которые проводятся за столами, удобнее всего использовать настольные строительные наборы типа материала   
М.П. Агаповой. Главное, чтобы  в них были разнообразные фигуры: длинные и короткие бруски, длинные и короткие пластины, кирпичики, кубы, полусферы, призмы, конусы, цилиндры, арки, квадратные пластины (полукубы) и пр. Все элементы должны быть привлекательными на вид, приятной окраски. Строительного материала должно быть столько, чтобы обеспечить активные действия каждого ребенка на протяжении всего занятия. Однако на практике бывает так, что материала мало, поэтому один ребенок строит, а остальным приходится только наблюдать   
за его действиями. Это снижает интерес к занятию и приводит к утомлению детей. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

В групповых комнатах и на участке, где дети могут развернуть строительную игру, должен быть крупный строительный материал. Известный набор Е.А. Флерипы, обладающий прекрасными конструктивными свойствами, можно рекомендовать для всех возрастных групп специальных дошкольных учреждений. Этот набор включает много разнообразных фигур, как и материал М.П. Агаповой, а более крупные   
его размеры позволяют детям под руководством педагога развернуть игру вокруг постройки небольшой группой [27, с. 35].

Для того чтобы детей с нарушениями зрения возникла самостоятельная конструктивная деятельность, надо пробудить у них желание действовать   
с различным строительным материалом, подчиняя свои действия продуктивной цели - созданию построек, имеющих определенное предметное значение. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

Далее рассмотрим необходимые условия для проявления интереса ребёнка с нарушениями зрения к материалам и результатам конструирования.

Очень  важной задачей первоначального обучения конструированию, которая стоит перед дефектологом, является формирование у детей представления о связи предмета не только с каким-либо одним изображением, но со всеми - конструкцией, лепной поделкой, рисунком, аппликацией. Дети должны убедиться в том, что предмет может быть изображен в графической, пластической форме, представлен в конструкции. Это поможет ребенку понять единство предмета и его изображений.

Для достижения этой цели на начальном этапе обучения целесообразно сочетать на одном занятии конструирование с изобразительной деятельностью (рисованием и аппликацией). После такого рисования полезно вновь вернуться к обыгрыванию постройки. На этом занятии вместо рисунка можно выполнить аппликацию, можно и рисунок, и аппликацию.

В результате комплексного построения занятия дети начинают понимать, как одно и то же предметное содержание выражается различными отобразительными средствами. В процессе конструирования педагог знакомит детей с эмоциональной, игровой сторонами этой деятельности,   
а использование рисования и аппликации позволяет привлечь внимание воспитанников к некоторым специфическим особенностям построения изображения. Дети знакомятся, таким образом, с разными способами моделирования предмета.

Дальнейшая работа по созданию предпосылок к самостоятельному конструированию у  дошкольников с нарушениями зрения заключается   
в том, чтобы показать, что предметы одного функционального назначения могут иметь разные конструкции и что конструкция, ее особенности связаны   
с конкретным назначением. Так, например, уже в самом начале обучения   
на доступном детям уровне можно показать, что здания различного назначения имеют свои конкретные особенности. Для этого педагог строит рядом несколько домиков - это целая улица, где живут звери. Один домик для ежа, другой - для мишки; в длинном низком доме живет маленький крокодил, а крокодил Гена - в высоком и пр. Вслед за этим взрослый   
с детьми играют с постройками: звери гуляют, а потом, с помощью детей, отыскивают свои дома. Знакомя детей с новым объектом, полезно сразу демонстрировать им разнообразные постройки на одну и ту же тему. Программа специально включает такие задания - детей знакомят   
с несколькими конструкциями ворот, гаражей, кукольной мебели   
и т.д. Этот прием в значительной степени облегчает дальнейшую работу   
по сглаживанию и преодолению склонности детей с нарушениями зрения   
к стереотипному воспроизведению одною и того же вида конструкции   
[27, с. 37]. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

Очень тесно связано с указанным приемом ознакомление детей   
с выполнением уже известной конструкции из нового строительного материала, которого еще не было в детском конструктивном опыте. Необходимость этого также продиктована трудностями, которые испытывают дети с нарушениями зрения при применении имеющихся умений в изменившихся условиях. Преодоление этих  трудностей требует   
на протяжении всего обучения включения специальных коррекционных заданий. В этом плане использование новых для ребенка материалов   
для выполнения знакомых заданий является очень значимым [40, с. 8].

Если нормально развивающиеся дети без видимого труда сразу начинают строить знакомые конструкции, могут видоизменять   
их в зависимости от особенностей имеющихся в наборе строительных деталей и игровых задач, то их сверстники с нарушениями зрения часто оказываются неспособны вести себя аналогичным образом.   
И если в процессе обучения у них специально не формировать умение самостоятельно действовать с учетом приобретенных умений,   
то они замыкаются в рамках достаточно узкой тематики проведенного обучения, вследствие чего возникает стереотипность деятельности [32, с. 30].

В подготовительный период такая работа только начинается, однако уже на этом этапе решается на доступном детям уровне. Приведем пример занятия на тему «Ворота». Конструированию предшествует подготовительная работа. Дети на участке под руководством педагога рассматривают ворота, проходят под ними, обращают внимание на опоры   
и перекрытие. Затем они играют в «перебежки»: перебегают по очереди линию ворот, оказываясь то по одну их сторону, то по другую. Взрослый помогает детям словесно определить местонахождение ребенка   
после каждого перемещения. Дети  также наблюдают, как во двор въезжает продуктовая машина, как ей открывают большие ворота, а затем закрывают их. Эти наблюдения взрослый сопровождает пояснениями, постоянно активизируя собственные высказывания детей. Все вместе повторяют   
как отдельные слова, так и небольшие фразы, характеризующие смысл данной ситуации.

На индивидуальных занятиях полезно рассматривать готовые изображения двора, где есть ворота, машины и пр. Если такого наглядного материала нет, то желательно сделать его самим: в коллективе всегда   
есть педагоги, обладающие художественными способностями.

На занятие конструированием дети приходят в значительной степени подготовленными. И когда дефектолог предлагает им машины с целью развернуть игру в игровом уголке с заранее построенными из крупного строительного материала воротами, они охотно принимают ее, причем делают это с пониманием назначения постройки. Затем дети садятся вокруг стола, взрослый заинтересованно сообщает, что умеет строить много разных ворот. В результате перед каждым ребенком возникают ворота,   
у всех - разные. Дети играют с ними, затем меняются местами и начинают играть с другими постройками [32, с. 31].

Эти занятия целесообразно дополнить рисунками или аппликациями. Можно заранее подготовить несколько аппликаций, которые отражают разные конструкции ворот, и провести игру по подбору изображений   
к соответствующей постройке. Сложность самих конструкций   
и их количество для выбора педагог определяет, ориентируясь   
на возможности своих воспитанников.

Очень важным для успешности обучения является выбор тематики занятий. На начальном этапе обучения это особенно значимо, так  как у детей с нарушениями зрения еще очень скуден запас представлений   
об окружающем. Рекомендуется с особой тщательностью отбирать предметы для конструирования: они должны быть хорошо известны детям,   
а их конструкции - иметь практическую целесообразность. Предпочтительнее брать те объекты, конструкции которых обогатил бы игры с куклой, машиной. Конструирование этих предметов позволяет ребенку   
более эффективно постигать функциональную роль построек,   
так как последние с самого начала можно включать в простейшие игровые действия.

В результате развивающей работы у детей с нарушениями зрения должна возникнуть заинтересованность конструированием, положительное эмоциональное отношение к объекту, понимание его основного функционального назначении, умение адекватно использовать его в игре. Они должны уметь относиться к конструкции как к своеобразному заместителю предмета и правильно действовать с ней. К этому времени   
у детей должно появиться желание строить самим. Об этом могут свидетельствовать особенности их действий со строительными материалами вне занятий. Они начинают тянуться к строительному материалу, громоздят кубы, кирпичи, пытаются их переворачивать, ставить на грань, соединять   
два элемента третьим и т. п.

Очень важным достижением обучения является стремление детей словесно обозначить постройку даже в том случае, когда она еще не имеет прямого внешнего сходства с реальным предметом. Положительным является также возникновение у ребенка желания показать результаты своего труда взрослому, заслужить похвалу.

**Выводы по главе**

В результате проведенного анализа литературы по проблеме исследования можно прийти к выводу, что зрительное восприятие –  сложная, системная деятельность, включающая сенсорную обработку визуальной информации, ее оценку, интерпретацию и категоризацию.

Основными особенностями зрительного восприятия детей   
с нарушениями зрения являются: замедленность восприятия, меньшая дифференцированность, суженный объём воспринимаемого материала, слабое различение выражения лиц людей, изображённых на картинке, значительные трудности при понимании сюжетных картин и пейзажей, слабое различение цветов, инактивность и константность восприятия.

Конструирование служит эффективным средством коррекции зрительного восприятия детей с нарушениями зрения, так как обеспечивает целостность, дифференцированность, константность восприятия   
и способствует формированию эталонов цвета, формы, величины.

Конструирование имеет значение, прежде всего, для  развития   
у ребенка образного и элементов наглядно-схематического мышления, формирования у него представлений о целостном образе предмета.   
Так как ребенок, создавая конструкцию, начинает совершенно иначе воспринимать сам предмет, качество его восприятия неизмеримо возрастает.

В процессе обучения конструированию дошкольников приходится решать целый ряд практических проблем - как строить, почему строить   
так, а не иначе, что сделать, чтобы  передать в конструкции самые существенные черты, определяющие функциональность заданного объекта,  
 в какой последовательности выполнять задание  и т.д. При выполнении конструктивных заданий у них возникает потребность в ориентировке   
на форму и величину предметов. Это чрезвычайно важно,   
так как недостаточность пространственных представлений существенно затрудняет обучение этих детей. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей**ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА**

**ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ** **ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ**

**2.1. Выявление базовых уровней развития зрительного восприятия   
у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения**

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе   
МБДОУ «ЦРР - Детский сад №11 «Подснежник» г. Якутска Республики Саха (Якутия), где приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста.   
По заключению ПМПК у детей старшей группы имелись следующие диагнозы: 10 детей - амблиопия, 6 - сходящееся косоглазие, 4 - расходящееся косоглазие.

Каждому ребенку экспериментальной группы перед исследованием был присвоен шифр с 001 до 010, детям контрольной группы – с 011 до 020.

Исследование проводилось в три этапа педагогического эксперимента (констатирующий, формирующий и контрольный).

Констатирующий этап эксперимента проводился с целью выявления базовых уровней развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Далее нами были отобраны методики для диагностики зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения (Симаго).

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

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

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

- формы предметов разнообразны.

Условия для демонстрируемого объекта:

- выбор адекватного фона;

- выбор оптимального цвета;

- постоянное использование указки для уточнения;

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

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

- объекты на рассматриваемой картине имеют четкий контур;

- непрерывная зрительная нагрузка составляет не более 10 мин;

- соответствующая освещенность.

Методики использовались в индивидуальной форме эксперимента, представляя собой различные задания, выполнение которых требовало применение обследуемым определенных операций или действий.   
Они позволяют выявить наличие и особенности этих действий   
у обследуемого ребенка, свойства его личности.

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

Нами были подобраны 6 методик для оценки уровня развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста   
с нарушениями зрения [38].

**Методика 1.** «Восприятие формы, величины, цвета».

Цели исследования: выявить понимание инструкции и цели задания; умение выделять признак формы; знание названий основных геометрических фигур. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

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

Анализ результатов.

Высокий уровень - соотносят предметы одинаковой формы, различают такие геометрические фигуры, как квадрат, круг, треугольник и знают   
их названия. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

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

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

**Методика 2.** «Восприятие формы, величины».

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

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

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

Анализ результатов.

Высокий уровень - дети различают предметы по величине и выполняют это задание без труда.

Средний уровень - дети испытывают трудности, нуждаются в помощи.

Низкий уровень - не справляются с заданием.

**Методика 3.** «Целостное восприятие знакомых объектов».

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

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

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

В основу предлагаемых детям заданий положена методика   
Т. Н. Головиной. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

Анализ результатов.

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

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

Низкий уровень - задание не выполнено.

**Методика 4.** «Целостное восприятие».

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

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

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

Анализ результатов.

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

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

Низкий уровень - задание не выполнено.

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

Цель: выявление узнавания деталей предмета на рисунке.

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

Анализ результатов.

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

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

Низкий уровень - задание не выполнено.

**Методика 6.** «Чем заплатать коврик?».

Цель: определить, насколько ребенок в состоянии, сохраняя   
в кратковременной и оперативной памяти образы увиденного, практически   
их использовать, решая наглядные задачи. В данной методике применяются картинки, представленные в приложении 1 (см. приложение 1). Перед   
его показом ребенку говорят, что на данном рисунке изображены   
два коврика, а также кусочки материи, которую можно использовать   
для того, чтобы залатать имеющиеся на ковриках дырки таким образом, чтобы рисунки коврика и заплаты не отличались. Для того, чтобы решить задачу, из нескольких кусочков материи, представленных в нижней части рисунка, необходимо подобрать такой, который более всего подходит   
к рисунку коврика. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

Далее данные методики использовались нами в экспериментальной работе.

При проведении экспериментальной работы нами соблюдались следующие условия:

- работа с каждым ребенком индивидуально;

- предварительное установление контакта с ребенком;

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

- не давать оценок;

- объекты на картинках должны быть знакомы ребенку;

- набор картинок для диагностики должен быть постоянным;

- при отвлечении ребенка нужно повторить инструкцию;

- сложность заданий увеличивается;

- смена вида деятельности.

Данные, полученные в ходе диагностики, были занесены в таблицы   
1 и 2 (см. табл. 1 и 2).

Таблица 1

**Результаты диагностики зрительного восприятия детей экспериментальной группы на констатирующем этапе**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Код ребенка | Методики | | | | | | Общий уровень |
| № 1 | № 2 | № 3 | № 4 | № 5 | № 6 |
| 001 | средний | средний | средний | средний | средний | низкий | Средний |
| 002 | средний | средний | средний | средний | средний | средний | Средний |
| 003 | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | Низкий |
| 004 | средний | низкий | средний | низкий | низкий | низкий | Низкий |
| 005 | средний | средний | низкий | низкий | низкий | низкий | Низкий |
| 006 | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | Низкий |
| 007 | средний | низкий | средний | средний | низкий | средний | Средний |
| 008 | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | Низкий |
| 009 | средний | низкий | средний | низкий | низкий | низкий | Низкий |
| 010 | средний | средний | средний | средний | низкий | низкий | Средний |

Таблица 2

**Результаты диагностики зрительного восприятия детей контрольной группы на констатирующем этапе**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Код ребенка | Методики | | | | | | Общий уровень |
| № 1 | № 2 | № 3 | № 4 | № 5 | № 6 |
| 011 | средний | средний | средний | средний | низкий | низкий | Средний |
| 012 | средний | средний | средний | средний | средний | средний | Средний |
| 013 | средний | средний | средний | средний | средний | средний | Средний |
| 014 | средний | низкий | средний | низкий | низкий | низкий | Низкий |
| 015 | средний | средний | средний | средний | средний | средний | Средний |
| 016 | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | Низкий |
| 017 | средний | низкий | средний | низкий | низкий | низкий | Низкий |
| 018 | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | Низкий |
| 019 | средний | средний | средний | средний | средний | средний | Средний |
| 020 | средний | средний | средний | средний | низкий | низкий | Средний |

Таким образом, анализируя результаты, полученные   
на констатирующем этапе эксперимента, в контрольной   
и экспериментальной группах нами были получены примерно одинаковые данные – дети с нарушениями зрения имеют средний и низкий уровень развития зрительного восприятия.

Было выявлено, что дети экспериментальной и контрольной групп путают названия геометрических фигур (квадрат и треугольник), цвета (красный, синий, зелёный, оттенки цветов), величины (большой, поменьше, самый маленький), затрудняются при необходимости различать похожие   
по форме предметы, трудным для всех детей оказалось выделение   
и словесное обозначение одинаковых по величине предметов, дети   
не дифференцируют объекты по форме, величине, цвету.

При выполнении 3 методики наибольшие трудности возникли у детей при необходимости дополнить (дорисовать) круг. Большинство детей выполняли это задание неудовлетворительно. Они замыкали контур,   
не производя при этом необходимых кругообразующих движений, поэтому площадь дорисованной ими фигуры оказывалась, как правило, уменьшенной.

При дополнении контура треугольника многие дети изменяли   
его площадь и форму, причем имели место случаи распространенного принципа дополнения трех верхних треугольников на нижний ряд подобных фигур. Дети забывали, что все эти треугольники одного размера. Дети испытывали большие трудности при необходимости понять принцип работы. В результате они допускали выраженную асимметрию и несоответствие заданному изображению.

Существенные затруднения у детей вызвали задания методик 5 и 6. Дети не смогли узнать предмет, изображённый на картинке, не смогли сказать, какой детали не хватает у предмета на рисунке, не справились заданием «Залатай коврик», в ходе практических действий (подбор кусочков) дети накладывали разные кусочки на коврик, но не смогли даже в ходе подбора подобрать необходимый кусочек. Таким образом, константность   
и целостность восприятия объектов и предметов у детей с нарушениями зрения нарушена.

В целом, при проведении диагностики было выявлено,   
что в экспериментальной группе 4 (40%) детей имеют средний уровень развития зрительного восприятия, а остальные 6 (60%) детей показали низкий уровень развития зрительного восприятия.

В контрольной группе 6 (60%) имеют средний уровень развития зрительного восприятия, 4 (40%) – низкий уровень развития зрительного восприятия.

По результатам проведения методик была построена диаграмма 1.

Диаграмма 1

**Показатели общих уровней развития зрительного восприятия   
у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения**

**на констатирующем этапе исследования**

Итак, по приведенной диаграмме 1 наглядно видно,   
что в экспериментальной группе средний уровень развития зрительного восприятия показали 4 (40%) и 6 (60%) детей контрольной группы, Низкий уровень в экспериментальной группе составил 6 (60%), в контрольной группе 4(40%) детей. Детей с высоким уровнем развития зрительного восприятия зафиксировано не было.

Таким образом, по результатам диагностики мы сделали вывод   
о низком уровне развития зрительного восприятия у детей экспериментальной группы: нарушена константность, целостность   
и дифференцированность.

Исходя из результатов констатирующего этапа, мы решили провести формирующую работу по развитию зрительного восприятия   
у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством конструирования.

**2.2. Содержание работы с детьми по развитию зрительного восприятия   
посредством конструирования**

Цель формирующего эксперимента: развивать зрительное восприятие   
детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством конструирования.

Задачи формирующего этапа:

- разработать перспективный план и составить конспекты проведения занятий по развитию зрительного восприятия старших дошкольников с нарушениями зрения посредством конструирования;

- экспериментально апробировать разработанный перспективный план и конспекты проведения занятий.

Работа на формирующем этапе эксперимента проходила с детьми экспериментальной группы.

При организации развивающей предметно-пространственной среды, мы включали следующие принципы:

- информативности, где предусматривали разнообразную тематику материалов и оборудования;

-ополифункциональности, предусматривающего обеспечение всех составляющих воспитательно-образовательного процесса и возможность разнообразного использования различных составляющих предметно-развивающей среды;

-лпедагогической целесообразности, который позволял нам предусмотреть необходимость и достаточность наполнения предметно - развивающей среды;

- трансформируемости, позволяющий вынести на первый план ту или иную функцию пространства.

Кабинет старшей группы включает следующее оборудование:

- общие пособия: фланелеграф, доску, подставки, фоны; указки, список литературы по проблемам обучения и воспитания детей с нарушениями зрения; Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

- пособия по развитию зрительного восприятия:

1) пособия по формированию сенсорного восприятия: цвета (дифференцировки, соотношения, локализации насыщенности, оттенков), формы (объемные и плоскостные изображения), величины;

2) алгоритмы – иллюстрации по предметному восприятию;

3) по формированию предметных представлений: натуральные предметы, муляжи, игрушки, цветные картинки разного размера в разных модальностях, типичное контурное и силуэтное изображение предметов, трафареты (внутренние и внешние);

4) по развитию зрительно-слуховой памяти;

5) по развитию нестерескопических способов анализа глубины пространства (перекрытие, удаление и т.д.);

- пособия по ориентировке в большом и малом пространствах (звукоориентиры, вспомогательные средства, планы, макеты и модели помещений и планы, иллюстрации поз ребенка при ходьбе и др.);

- пособия по развитию мыслительной деятельности (кубики, разрезные картинки, танграмы и др.);

- пособия по развитию мелкой моторики рук (бусы, шнуровка, застежки и т.д.);

- пособия для восприятия и понимания различных видов картин (предметных, сюжетных, пейзажных): для развития соотношения образа   
и слова (подбор картинок, аппликаций, контурного и силуэтного изображения к картине, выполненного в разных ракурсах для моделирования картин); для развития неречевых (мимика, поза, жест) и речевых средств общения ребенка (модели лица, позы; контурное и графическое изображение);

- специальные пособия на развитие зрительных функций (кольцебросы, серсомотиваторы, и др.);

- пособия по развитию компенсаторных способов восприятия окружающего мира: тактильно-кинестетических ощущений (разные поверхности, ткани, природный материал, и др.); слухового восприятия (набор звуковых игрушек, сигнализаторы, наборы пластинок); обоняния (набор бытовых запахов, запахов улицы и пр.).

Все предметы подбирались таким образом, чтобы они отражали многообразие цвета, форм, величины, материалов, гармонию окружающего мира.

Вся работа велась в соответствии с рекомендациями врача-офтальмолога и тифлопедагога. Каждый вид деятельности, каждое занятие имело, помимо общеобразовательных задач, коррекционную направленность.

Для проведения формирующей работы нами были разработаны занятия по конструированию.

Основываясь на изученном, проанализированном материале в ходе исследования, мы разработали систему занятий, направленных на развитие зрительного восприятия старших дошкольников с нарушениями зрения посредством конструирования, которые проводились с продолжительностью – 20-25 минут, 2 раза в месяц.

Занятия по конструированию проводились в соответствии   
с программой обучения в специальных (коррекционных) дошкольных учреждениях для детей с нарушениями зрения. За основу разработки экспериментальной части нами была взята программа Л.И. Плаксиной.

В задачи работы входили:

1. Знакомить детей в ходе конструирования со способами передачи основных признаков предмета – формы, цвета, величины.

2. Формировать способы обследования предмета и выделения   
его формы.

3. Учить в речи использовать слова, описывающие форму, цвет, величину предметов.

4. Способствовать целостному восприятию предмета.

Планирование занятий приведем в таблице 3.

Таблица 3

**Перспективный план работы с детьми по развитию зрительного восприятия посредством конструирования**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Месяц | Тема занятия | Цель | Программное содержание |
| Сентябрь | Конструирование  «Починим куклу-неваляшку» | Располагать части куклы в соответствии с их расположением на образце, ориентируясь на цвет, размер. | Работа по образцу, самостоятельная работа по расположению частей куклы в соответствии с их расположением на образце, ориентируясь на цвет и размер. |
| Конструирование  «Делаем мебель для куклы» | Учить детей обследованию предметов, служащих образцом для построек, закрепляя результаты анализа в речевых высказываниях. | Работа по образцу, самостоятельная работа по расположению частей мебели в соответствии с их расположением на образце. |
| Октябрь | Конструирование  «Забор с воротами» | Учить детей обследованию предметов, служащих образцом для построек, закрепляя результаты анализа в речевых высказываниях. Учить строить объект, используя дополнительные детали. | Работа по образцу, самостоятельная работа по расположению частей забора в соответствии с их расположением на образце. Расположение дополнительных элементов. |
| Конструирование  «Диванчик и кровать для куклы» | Учить детей обследованию предметов, служащих образцом для построек, закрепляя результаты анализа в речевых высказываниях. Учить строить объект, используя дополнительные детали. | Работа по образцу, самостоятельная работа по расположению частей дивана и кровати в соответствии с их расположением на образце. Расположение дополнительных элементов. |
| Ноябрь | Конструирование «Дом для игрушек» | Учить детей обследованию предметов, служащих образцом для построек, закрепляя результаты анализа в речевых высказываниях. Учить строить объект, используя дополнительные детали. | Работа по образцу, самостоятельная работа по расположению частей дома в соответствии с их расположением на образце. Расположение дополнительных элементов. |
| Конструирование  «Портрет друга» | Анализ лица человека и его составляющих деталей (глаза, нос, рот, брови, волосы), учить геометрическими фигурами передавать портрет близкого человека с основными особенностями, отражаемыми в цвете и размере. | Анализ лица человека, составляющих деталей, анализ формы и цвета деталей, вырезывание деталей для портрета, расположение вырезанных частей в соответствии с расположением деталей друг относительно друга на образце. |
| Декабрь | Конструирование  «Мебель для кухни» | Учить детей строить мебель, необходимую на кухне, анализировать части мебели, закрепляя результаты анализа в речевых высказываниях. Учить строить объекты. | Работа по образцу, самостоятельная работа по расположению частей мебели в соответствии с их расположением на образце. |
| Конструирование  «Гараж для двух машин» | Учить строить объект, предварительно проанализировав размеры, необходимые для постройки. | Работа по предварительному анализу постройки гаража для двух машин – анализируется размер – для двух машин гараж должен быть больше по размеру. |

Конспекты проведённых нами занятий приведены в приложении 2.

Мы предполагаем, что при использовании данных занятий у детей   
с нарушениями зрения будет развиваться зрительное восприятие,   
так как данные занятия способствуют развитию целостности, дифференцированности, константности восприятия и способствуют формированию эталонов цвета, формы, величины.

Во время организованных занятий осуществляли индивидуальный подход к каждому ребенку в зависимости от зрительного дефекта, применяли коррекционно-развивающие задания. Не забывали о том, что ребенок с амблиопией выполняет задание при заклеенном лучшем глазе, т. е. в условиях, когда нагрузка падает на плохо видящий глаз.   
При рассматривании сюжетных картинок мы предоставляли возможность рассмотреть её более длительное время, а детям с низкой остротой зрения - вблизи. Все это помогает увидеть изображение в целом, затем разобрать его по частям. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

Для сохранения зрения, уменьшения болезненных проявлений,   
а также для профилактики утомления глаз включали упражнения для снятия зрительного напряжения (офтальмотренажёр, специальные игры и игровые упражнения) (см. приложение 3). Зрительная гимнастика проводилась постоянно со всеми детьми и индивидуально. Показ предмета для зрительной гимнастики осуществлялся в медленном темпе, чтобы ребенок до конца проследил движение предмета, который должен быть крупным, ярким,   
не очень большим. Предмет показывали чуть выше уровня глаз впереди сидящих детей. Он не должен был сливаться по цвету с одеждой педагога   
и окружающей обстановкой. Для гимнастики использовали индивидуальные мелкие предметы и проводили ее по словесным указаниям.

Родители играют важную роль в развитии ребенка, в том числе и в развитии его зрительного восприятия. В связи с этим мы во многом опирались на их помощь. Но при анкетировании родителей выяснилось, что многие из них некомпетентны в вопросах развития зрительного восприятия. Поэтому для них были проведены собрания «Особенности работы с детьми с нарушением зрения», консультации «Развитие зрительного восприятия детей посредством конструирования», беседы, совместные занятия-игры с детьми. Привлекали родителей к оформлению коррекционного центра в группе для совместной и самостоятельной деятельности детей.

Таким образом, в результате работы по конструированию было замечено, что многие дети научились распознавать цвета предметов, выделять их характерные признаки. В ходе занятий по конструированию детей научились ориентироваться в форме, величине, цвете, а также расчленении образца на составные части.

Также было отмечено, что в результате проведенной работы дети стали более сосредоточенно относиться к выполнению заданий и стараться анализировать свои практические действия.

Использование конструирования стимулировало и развитие психических процессов: многие дети стали более наблюдательными и внимательными.

Результатом реализации системы работы по развитию зрительного восприятия за последний период времени является улучшение остроты зрения у 3 детей в группе.

Итак, можно с уверенностью утверждать, что только при определенной системе проведения занятий по конструированию можно добиться развития зрительного восприятия детей.

**Система образовательной деятельности по развитию зрительного восприятия**

|  |  |
| --- | --- |
| **Нарушения** | **Виды работ** |
| Амблиопия | Игра «Найди двух одинаковых»  Мозаика с образцами  Настольный строительный материал  Сортирование фигур по цвету, без учета формы  Раскладывание геометрических фигур по формам  Подбор по размеру  Сортирование мозаики по цвету  Различные конструкторы  Пирамидки  Выкладывание простых узоров по образцу и без |
| Сходящееся косоглазие | Рассматривание больших картин  Бусины для нанизывания разных цветов и размеров  Конструктор (наличие образцов) 2-3 штуки  Найди пару (3-5 видов)  Пирамидки  Распутывание лабиринтов |
| Расходящееся косоглазие | Сортировка:  а) крупы  б) бусины  в) косточки  г) пуговицы  Работа с мозаикой среднего размера, сортировка, выкладывание узора  Сортировка семян по цвету, величине и виду плодов  Мелкий конструктор (2-3)  Сортировка геометрических фигур по цвету и форме  Игра «Найди двух одинаковых»  Игра «Найди различия»  Бусины для нанизывания (3-х видов) |

Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

**2.3. Анализ и обобщение результатов исследования**

Цель контрольного этапа: выявить динамику развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения после формирующего этапа эксперимента.

На контрольном этапе использовали те же диагностические материалы с детьми, представленные на констатирующем этапе исследования. Данные фиксировались, сравнивались с первоначальными данными диагностики.

Таким образом, анализируя результаты, полученные на контрольном этапе эксперимента, нами были получены следующие результаты:   
в экспериментальной группе 4(40%) детей имеют средний уровень развития зрительного восприятия, а остальные 6(60%) детей показали низкий уровень развития зрительного восприятия (см. табл. 4 и 5).

Таблица 4

**Результаты диагностики зрительного восприятия детей экспериментальной группы на контрольном этапе**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Код ребенка | Методики | | | | | | Общий уровень |
| № 1 | № 2 | № 3 | № 4 | № 5 | № 6 |
| 001 | средний | средний | средний | средний | средний | средний | Средний |
| 002 | высокий | высокий | высокий | высокий | средний | средний | Высокий |
| 003 | средний | средний | средний | средний | средний | низкий | Средний |
| 004 | высокий | высокий | высокий | высокий | средний | средний | Высокий |
| 005 | средний | средний | средний | средний | средний | средний | Средний |
| 006 | средний | средний | средний | низкий | низкий | низкий | Низкий |
| 007 | средний | средний | средний | средний | средний | средний | Средний |
| 008 | средний | средний | средний | средний | средний | низкий | Средний |
| 009 | средний | средний | средний | низкий | низкий | средний | Средний |
| 010 | средний | средний | средний | средний | низкий | низкий | Средний |

Таблица 5

**Результаты диагностики зрительного восприятия детей контрольной группы на контрольном этапе**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Код ребенка | Методики | | | | | | Общий уровень |
| № 1 | № 2 | № 3 | № 4 | № 5 | № 6 |
| 011 | средний | средний | средний | средний | низкий | низкий | Средний |
| 012 | средний | средний | средний | средний | средний | средний | Средний |
| 013 | средний | средний | средний | средний | средний | средний | Средний |
| 014 | средний | низкий | средний | средний | низкий | низкий | Средний |
| 015 | средний | средний | средний | средний | средний | средний | Средний |
| 016 | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | Низкий |
| 017 | средний | средний | средний | средний | низкий | низкий | Средний |
| 018 | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий | Низкий |
| 019 | средний | средний | средний | средний | средний | средний | Средний |
| 020 | средний | средний | средний | средний | низкий | низкий | Средний |

Из приведенной таблицы 4 видно, что в экспериментальной группе увеличилось количество детей с высоким и средним уровнем, а количество испытуемых с низким уровнем снизился. Результаты свидетельствуют о развитии зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста   
с нарушениями зрения в экспериментальной группе: количество детей   
с высоким уровнем выросло с 0% до 20% на 20%, средний уровень составил 70% и низкий уровень после формирующего этапа эксперимента снизился   
с 60% до 10%, значит на 50%. Как видно из приведенной таблицы 5,   
в контрольной группе динамика роста уровня развития зрительного восприятия тоже отмечается, но не так высоко, как в предыдущей группе   
– средний уровень развития составил 8(80)%, значит вырос на 20%, низкий результат снизился с 40% до 20% на 20%. Детей с высоким уровнем развития зрительного восприятия зафиксировано не было.

По результатам проведения повторной диагностики была построена диаграмма 2 (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2

**Показатели общих уровней развития зрительного восприятия   
у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения**

**на контрольном этапе исследования**

Таким образом, анализируя результаты, полученные на контрольном этапе эксперимента, мы видим, что уровень зрительного восприятия детей экспериментальной группы качественно вырос.

Для наглядности в диаграммах 3 и 4 отобразим полученные результаты экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах исследования, тем самым покажем, как изменились результаты обеих групп. Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

Диаграмма 3

**Сравнительные показатели детей экспериментальной группы**

Диаграмма 4

**Сравнительные показатели детей контрольной группы**

Оказалось, что если сравнить результаты с констатирующим этапом эксперимента с контрольным, то на контрольном этапе исследования уровни развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения экспериментальной группы улучшились.

Таким образом, налицо положительная динамика изменений экспериментальной группы до и после занятий с использованием конструирования в развивающий процесс.

Оказалось, что если сравнить результаты констатирующего этапа эксперимента зрительного восприятия с контрольным этапом,   
то в контрольном этапе исследования уровни развития у детей улучшились. В контрольной группе отмечается средний уровень. Дети уже стали выполнять задания по конструированию в соответствии с образцом; подбирать элементы строительных наборов; сопоставлять целое и части; создавать устойчивые постройки; воспринимать признаки и свойства конструктивных особенностей предмета (формы, пропорции, пространственное расположение элементов, составляющих целое). Стали хорошо различать геометрические фигуры и знают их названия. Старшие дошкольники научились работать с простейшей схемой-планом, выполнять графические модели созданных построек, учитывая их конструктивные особенности. Таким образом, в процессе обучения конструированию дети экспериментальной группы уже стали решать целый ряд практических проблем - как строить, почему строить так, а не иначе, что сделать, чтобы передать в конструкции самые существенные черты, определяющие функциональность заданного объекта, в какой последовательности выполнять задание и т.д. Дети стали более самостоятельными, наблюдательными и внимательными. У старших дошкольников   
с нарушениями зрения развилась целостность, дифференцированность, константность восприятия, занятия способствовали формированию эталонов цвета, формы, величины: длины, ширины, высоты, толщины.

Итак, налицо положительная динамика изменений детей экспериментальной группы до и после занятий с использованием конструирования.

**Выводы по главе**

Таким образом, развитие зрительного восприятия у 2(20%) детей экспериментальной группы после проведенной системы занятий с использованием конструирования теперь находится на высоком уровне, у 7 (70%) детей - на среднем, а низкий уровень показал 1(10%) ребенок.

Проведенная развивающая работа способствовала тому, что у детей накоплены знания, навыки, умения определять знакомые и новые предметы, имеющие более сложную форму и строение, по цвету, величине   
и положению в пространстве. Воспринимая конкретные свойства   
этих предметов, дети научились их сравнивать, различать, называть, подбирать по общим свойствам. Дети научились распознавать цвета предметов, выделять их характерные признаки. При использовании конструирования как средства коррекции зрительного восприятия в работе дети с нарушениями зрения успешно осваивают сенсорные эталоны,   
у них расширяется зона константного восприятия, повышается скорость зрительных дифференцировок, дети преодолевают схематизм зрительных представлений, анализируют их и преобразуют в целостный объективный образ при  создании моделей различного типа.

Результатом реализации системы занятий по развитию зрительного восприятия за последний период времени является улучшение остроты зрения у 3 детей в группе.

Итак, можно с уверенностью утверждать, что только при определенной системе проведения занятий по конструированию можно добиться развития зрительного восприятия детей.

В процессе работы нами сформулирован ряд рекомендаций для педагогов ДОО по развитию зрительного восприятия старших дошкольников с нарушениями зрения посредством конструирования:

- для развития зрения задания подбирать индивидуально для каждого ребенка в зависимости от остроты зрения и периода восстановительной работы. Так, например, при высокой степени амблиопии, предметы   
и изображения для занятий следует давать более крупные, а по мере повышения остроты зрения размеры пособий уменьшать;

- систему планирования конструктивной деятельности разработать   
по всем возрастным группам;

- пополнить развивающую предметно-пространственную среду для организации занятий в соответствии с возрастом детей;

- особенности зрительного восприятия детей с недостатками зрения диктуют соблюдение ряд условий: нельзя использовать окантованные картины и картины на красном, оранжевом, фиолетов фонах; при показе объектов на картине пользуются указкой; по содержанию она должна соответствовать возрасту и уровню развития детей.

После проведения исследования, мы пришли к следующему выводу: чтобы повысить результативность работы в развитии зрительного восприятия с детьми старшего дошкольного с нарушениями зрения, педагогу необходимо использовать в своей работе конструирование.

Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Втор܁ое место в двигательн܁ом р܁ежиме детей

Таким образом, на основе изученного нами теоретического материала и анализа итогов опытно-экспериментальной работы в ДОО можно сделать следующее обобщение.

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

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

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. Специфика коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения заключается в том, что наряду   
со зрительным восприятием необходимо развивать и все остальные виды чувствительности (осязание, слух, вкус, обоняние).

Одним из эффективных средств развития детей зрительного восприятия с нарушениями зрения является конструирование.   
Для того чтобы конструирование стало коррекционно-развивающим средством, оно должно быть организовано с учетом закономерностей   
его развития, общих для нормы и патологии, а также с учетом своеобразия психического развития, обусловленного дефектом.

Только при определенной системе проведения занятий   
по конструированию можно добиться развития зрительного восприятия старших дошкольников с нарушениями зрения.

Итоги проведенного педагогического исследования на базе МБДОУ ЦРР - Детский сад №11 «Подснежник» г. Якутска РС (Я) показывают оптимальность выбора педагогических условий и методики работы с детьми с нарушениями зрения. Сопоставление результатов констатирующего обследования дошкольников с данными контрольного этапа показало, что у детей экспериментальной группы в процессе формирующей работы уровень развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения улучшились   
с использованием конструирования в развивающий процесс.

В процессе практического исследования мы убедились, что конструирование содержанием, формой организации, правилами и результативностью способствуют накоплению знаний, навыков, умений определять знакомые и новые предметы, имеющие более сложную форму   
и строение, по цвету, величине и положению в пространстве. Воспринимая конкретные свойства этих предметов, дети научились их сравнивать, различать, называть, подбирать по общим свойствам. Дети стали более наблюдательными и внимательными. У старших дошкольников   
с нарушениями зрения развилась целостность, дифференцированность, константность восприятия, занятия способствовали формированию эталонов цвета, формы, величины.

Результатом реализации системы занятий с использованием конструирования по развитию зрительного восприятия за последний период времени является улучшение остроты зрения у 3 детей в группе.

Таким образом, по итогам педагогического исследования, можно констатировать, что поставленная цель достигнута, задачи успешно решены и выдвинутая гипотеза подтвердилась.

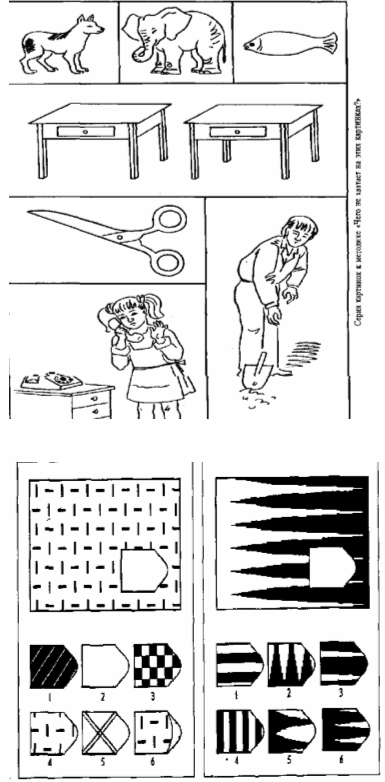
**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

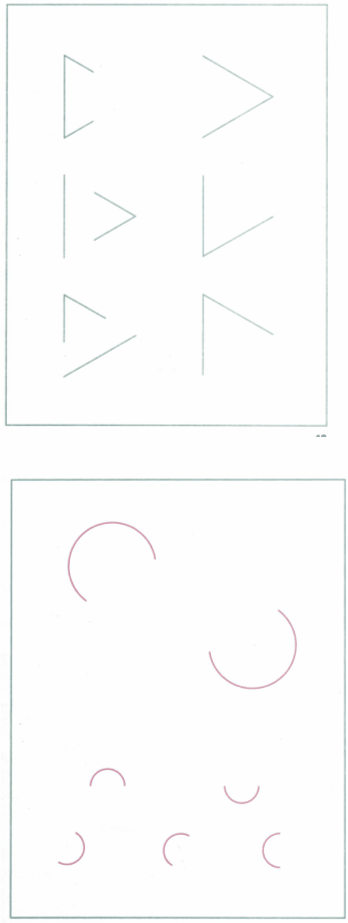
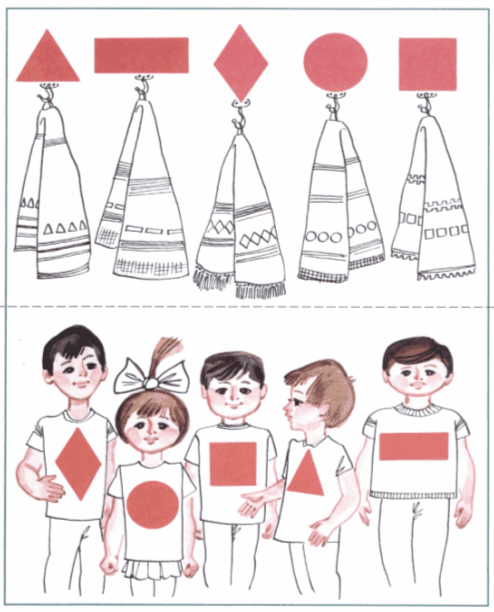
1. Агаева, Е.Л. Формирование у старших дошкольников представлений о логических отношениях на основе наглядного пространственного моделирования / Е.Л. Агаева. – СПб. : Питер, 2017. – 144 с.
2. Ананьев, Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека и познавательные процессы: ощущение, восприятие / Б.Г. Ананьев. - М. : ВЛАДОС, 2012. - 30 с.
3. Актуальные проблемы развития ребенка в дошкольном и дополнительном образовании: сборник. – СПб. : Детство-Пресс, 2013.   
   – 189 с.
4. Барсукова, Л.С. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / Л.С. Барсукова, Е.Н. Тверитина. – М. : Просвещение, 2013.   
   – 112 с.
5. Баранова, Е.Н. Сенсорное развитие детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством дидактических игр [Электронный ресурс] / Е.Н. Баранова, Л.В. Николаева // XII Международная студенческая научная конференция Студенческий научный форум – 2020. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018022749> (дата обращения: 10.01.2022).
6. Баринова, М.Г. Формирование навыков восприятия цвета у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами дидактических игр / М.Г. Баринова // Культурологический подход   
   в дошкольном и специальном образовании: психолого-педагогический аспект. - Чебоксары, 2019. - С. 22-25.
7. Белоглазова, А.А. Образование и социализация детей с нарушениями зрения / А.А. Белоглазова // Коррекционная педагогика. - 2015.   
   - N 1. - С. 83-86.
8. Белошистая, А.В. Игровые технологии в образовании и воспитании ребенка дошкольного возраста / А.В. Белошистая // Педагогические технологии. - 2010. - N 2. - С. 3-8.
9. Богуславская, З.М. Конструирование для детей старшего дошкольного возраста / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. - М. : Знание, 2006. – 177 с.
10. Бровкина, М. Зрение на ультразвуке / М. Бровкина // Российская газета. - 2015. - N 80 (14 августа). - 6 c.
11. Варяхова, Т.Н. Примерные конспекты по конструированию   
    с использованием конструктора ЛЕГО / Т.Н. Варяхова // Дошкольное воспитание. – 2011. - N 2. – С. 48-50.
12. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение. Дошкольный возраст / Л.А. Вегнер. - М. : Просвещение, 2011. - 145 с.
13. Вербенец, А.М. Использование моделирования в процессе развития познавательной активности у старших дошкольников / А.М. Вербенец   
    // Детский сад: теория и практика. - 2011. - N 3. - С. 45-61.
14. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: сб. науч. трудов / Под ред. А.Г. Литвака. - СПб. : Невское время, 2011. - 22 с.
15. Вяткина, А.Ф.  Организация свободного пространства для развития зрительного восприятия детей с нарушением зрения / А.Ф. Вяткина   
    // Дошкольная педагогика. - 2013. - N 3. - С. 30-33.
16. Григорьева, Л.П. Развитие восприятия у ребёнка: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л.П. Григорьева, М.Э. Бернадская,   
    И.В. Блинникова, О.Г. Солнцева. - М. : Школа-Пресс, 2010. - 95 с.
17. Григорьева, Л.П. Развитие восприятия у ребенка / Л.П. Григорьева, Л.И. Солнцева. - М. : Школа-Пресс, 2012. - 119 с.
18. Давидчук, А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества / А.Н. Давидчук. - М. : Педагогика-Пресс, 2012. - 47 с.
19. Денискина, В.З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение / В.З. Денискина // Дефектология. - 2011. - N 5. - С. 56-63.
20. Денискина, В.З. Образовательные потребности детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2013. – N 6. - С. 4-14.
21. Денискина, В.З. Образовательные потребности детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2013. - N 6. - С. 4-14.
22. Дивненко, Г.А. Цветовое восприятие у дошкольников с нарушением зрения: формирование и развитие: пособие для дефектологов, воспитателей детcкого сада / Г.А. Дивненко. - Изд. 3-е, доп. - М. : ООО «НИПКЦ Восход-А», 2011. - 90 с.
23. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями: учебное пособие / Под ред. Л.А. Головчиц. - М. : Логомаг, 2015. - 26 с.
24. Дружинина, Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: учеб. пособие / Л.А. Дружинина. - М. : Экзамен, 2006.   
    - 96 с.
25. Ермаков, В.П. Что и как видят дети от рождения до 10 лет   
     с сохранным и нарушенным зрением. Диагностика, развитие и тренировка зрения: пособие / В.П. Ермаков. - М. : ВЛАДОС, 2015. - 143 с.
26. Ерофеева, Е.М. Конструирование для дошкольников: книга   
    для воспитателя детского сада / Е.М. Ерофеева, Л.Н. Павлова, В.П. Новикова. - М. ТЦ Сфера, 2007. – 89 с.
27. Забазлай, Е.Н. Формирование полного образа зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / Е.Н. Забазлай // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2013. - N 1. - С. 33-39.
28. Заболоцкая, В.В. Робототехника как новое направление в работе  
     с детьми дошкольного возраста / В.В. Заболоцкая, Л.В. Николаева   
    // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – N 4. – 10 с.
29. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическое обследование детей: пособие для психолого-педагогических комиссий / О.В. Боровик, С.Д. Забрамная. - М. : ВЛАДОС, 2013. - С. 25-30.
30. Замашнюк, Е.В. Развитие зрительной перцептивной готовности   
    к учебной деятельности дошкольников с нарушениями зрения   
    / Е.В. Замашнюк // Логопед в детском саду. - 2012. - N 1. - С. 34-38.
31. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения: методические рекомендации / Сост. Л.А. Дружинина и др.; науч. ред. Л.А. Дружинина. - Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. - 26 с.
32. Земцова, М.И. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением зрения / М.И. Земцова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2013. - N 3. - С. 26-32.
33. Ишмакова, М.С. Конструирование в дошкольном образовании   
    в условиях введения ФГОС: пособие для педагогов / М.С. Ишмакова.   
    – М. : ИПЦ «Маска», 2013. - 120 с.
34. Карандаева, Т.А. Основы обучения и воспитания детей   
     с нарушениями зрения: учебное пособие / Т.А. Карандаева. - Йошкар-Ола, 2013. - 117 с.
35. Качество жизни детей с ограниченными возможностями здоровья: аннот. список лит. / Сост. Т.В. Галицина; Тюмен. обл. дет. науч. б-ка им. К.Я. Лагунова. - Тюмень, 2016. - 26 с.
36. Картушина, М.Ю. Коммуникативные игры в лего   
    для дошкольников: Методическое пособие / М.Ю. Картушина. – М. : Издательство «СКРИПТОВОЙ 2003», 2014. – 176 с.
37. Комарова, Л.Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO)   
    / Л.Г. Комарова. - М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2001. – С. 14-20.
38. Комова, Н.С. Организация обучения слепых и слабовидящих детей   
    в условиях ФГОС / Н.С. Комова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2016. - N 3. - С. 19-28.
39. Конструируем: играем и учимся LegoDacta // Материалы развивающего обучения дошкольников. Отдел ЛЕГО-педагогики, ИНТ. - М., 2007. – 137 с.
40. Коробейников, И.А. Терминологические аспекты модернизации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: на примере современной тифлопедагогики / И.А. Коробейников, А.А. Любимов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2015. - N 2. - С. 3-8.
41. Куцакова, Л.В. Конструирование и художественный труд в детском саду / Л.Г. Комарова Л. В. Куцакова. – М. : Творческий центр «Сфера», 2005. – 31 с.
42. Лиштван, З.В. Конструирование / З.В. Лиштван. - М. : Владос, 2011. – 117 с.
43. Лоскова, И.В. Особенности завязанных глаз / И.В. Лоскова // Здоровье дошкольника. - 2015. - N 2. - С. 46-51.
44. Лусс, Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО / Т.В. Лусс. - М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2013. – С. 104-105.
45. Малкова, Т. П. К вопросу о надомном обучении детей-инвалидов по зрению с комплексными нарушениями / Т.П. Малкова // Коррекционная педагогика. - 2015. - N 1. - С. 17-20.
46. Маршалова, М.В. Особенности зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения / М.В. Маршалова// Дошкольная педагогика. - 2013. - N 5. - С. 28-32.
47. Методические рекомендации для специалистов психолого -медико-педагогических комиссий по обследованию детей с нарушениями зрения / Авт.-сост.: Л.Ю. Вакорина, Е.А. Козлова, Н.С. Комова, Н.В. Самохина, Т.А. Соловьева; Федеральный центр психолого-медико -педагогической комиссии. - Москва, 2018. - 47 с.
48. Микрюкова, С.Г. Развитие формовосприятия у детей с нарушениями зрения / С.Г. Микрюкова // Ребенок в детском саду. - 2014. - N 6. - С. 9-12.
49. Нагаева, Т.И. Нарушение зрения у дошкольников. Развитие пространственной ориентировки / Т.И. Нагаева. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. - 92 с.
50. Немешева, Е.С. Фантазии из конструктивных материалов   
    / Е.С. Немешева. - М. : Айрис-пресс, 2011. - С. 4-7.
51. Никулина, Г.В. Дети с амблиопией и косоглазием (психолого  
    -педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия   
    в условиях образовательного учреждения общего назначения): учеб. пособие / Под ред. Г.В. Никулиной. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 123 с.
52. Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»: постановление Главного государственного санитарного врача Рос. Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 г. Москва [Электронный ресурс] // Российская газета. - 2013. - 19 июля. - Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/07/19/sanpin-dok.html (дата обращения: 24.11.2021).
53. Ольшанская, Е.В. Развитие мышления, внимания, памяти, восприятия, воображения и речи. Занятия с дошкольниками. Игровые задания / Е.В. Ольшанская. – М. : Первое сентября, 2013. – 98 с.
54. Парамонова, Л.А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста:   
    учебно-методическое пособие / Л.А. Парамонова. - М. : Академия, 2008.   
    - 80 с.
55. Парамонова, Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л.А. Парамонова. – М. : Академия, 2009. – С. 17-21.
56. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. - М. : Академия, 2014. - 128 с.
57. Подколзина, Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина // Вестник тифлологии. - 2010. - N 2. - С. 44-53.
58. Подколзина, Е.Н. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / Е.Н. Подколзина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2013. - N 3. - С. 35-39.
59. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л.И. Плаксиной. - М., 2003.
60. Ремезова, Л.А. Обучение дошкольников с нарушением зрения конструированию из строительного материала: книга для работников детских садов и родителей / Л.А. Ремезова. - Самара: Изд-во СГПУ, 2003. - 210 с.
61. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. - М. : МГППУ, 2012. - 56 с.
62. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Г.А. Буткина, В.З. Денискина, Л.И. Солнцева. - М. : Издательство «АСТ», 2012. - 19 с.
63. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего дошкольного и школьного возраста / Л.И. Солнцева. - М. : Полиграф сервис, 2014. - 76 с.
64. Сташевский, С.Т. Использование наглядно-действенной методики для развития зрительного восприятия детей с нарушениями зрения / С.Т. Сташевский // Дефектология. - 2012. - N 1. - С.11-13.
65. Фeдеральный государственный образовательный стандарт: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. №1155 / Российское дошкольное образование. Полный сборник нормативных документов. - М. : Национальное образование, 2016. - 696 с.
66. Феоктистова, В.А. Нетрадиционные методы охраны и развития зрительного восприятия у детей со зрительной депривацией / В.А. Феоктистова. - СПб. : Питер,  2014. - 37 с.
67. Фешина, Е.В. Лего-конструирование в детском саду / Е.В. Фешина. – М.: Сфера, 2017. - 128 с.
68. Фомина, Л.А. Некоторые важные аспекты развития незрячего ребенка и становление его личности / Л.А. Фомина; Рос. гос. б-ка для слепых. - М., 2015. - 54 с.
69. Фомичева, Л.В. Клинико-педагогические основы обучения   
    и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические   
    и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учебно-методическое пособие / Л.В. Фомичева. - СПб. : КАРО, 2007. – 122 с.
70. Фомичева, Л.В. К вопросу о структуре многоуровневой коррекционно-развивающей программы по развитию зрительного восприятия детей с нарушением зрения / Л.В. Фомичева // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: материалы XVIII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Процессы модернизации и ценности культуры». - СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2011. - С. 95-98.
71. Шайдурова, Н.В. Развитие ребенка в конструктивной деятельности: справ. пособие / Н.В. Шайдурова. - М. : Сфера, 2013. - 125 с.
72. Яковлева, Г.В. Коррекционные упражнения и игры для детей с тяжелыми нарушениями зрения: метод. рекомендации педагогам и родителям / Г.В. Яковлева, Н.Я. Ратанова; Гос. образоват. Учреждение доп. проф. образования «Челяб. ин-т переподгот. и повышения квалификации работников образования», Каф. спец. (коррекц.) образования. - Челябинск: Образование, 2010. - 37 с.

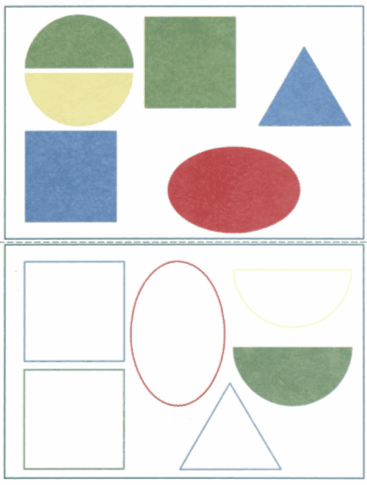
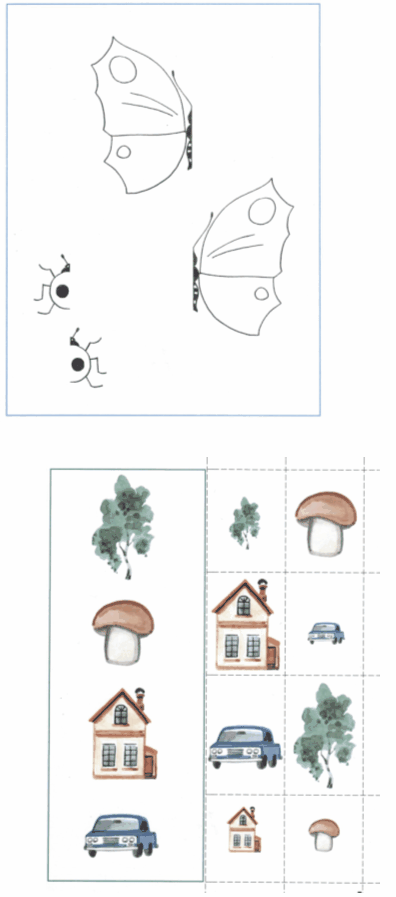
**ПРИЛОЖЕНИЕ**

**Приложение 1**

**Наглядные материалы для проведения констатирующего эксперимента**

****

** **

****

**Приложение 2**

**Конспекты занятий по развитию зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушениями зрения посредством конструирования**

**Тема «Починим куклу-неваляшку»**

Цель. Учить детей собирать на отдельных частей целую игрушку   
и обыгрывать ее на занятии; закреплять знание пространственных отношений частей неваляшки (голова - наверху, туловище - внизу, руки – по бокам); воспитывать бережное отношение к игрушке.

Материал. Игрушка (кукла-неваляшка); такая же неваляшка в виде отдельных частей, с пластилином на местах соединения.

Ход занятия.

Воспитатель сообщает детям, что он будет учить их чинить игрушки, так как игрушки часто ломаются и ими нельзя играть. Он достает   
из большого пакета голову неваляшки: "Как вы думаете, ребята, какая игрушка у меня в пакете?" Как правило, дети сразу узнают неваляшку. Воспитатель достает все части куклы, раскладывает на столе и обращает внимание детей на то, что все части находятся не вместе, а отдельно. Игрушка сломана. Чтобы ее починить, надо соединить все части. Какие здесь части? Как они называются? Дети показывают и называют руки, туловище, голову. Как же сложить все части вместе?

Воспитатель показывает детям целую неваляшку, дети покачивают ее, заставляя "петь", слушают, как она мелодично звучит.

После обыгрывания дети вместе с воспитателем рассматривают, где у нее голова, как прикрепляются руки. На расположение рук у неваляшки взрослый обращает особое внимание, так как они прикрепляются весьма необычно - сразу к туловищу и голове. Воспитатель демонстрирует, как неваляшка держит руки: он поднимает согнутые в локтях руки, касаясь щек тыльной стороной ладони. Дети по просьбе взрослого тоже показывают, как держит руки неваляшка. Можно предложить им немного покачаться в таком положении, как неваляшка.

Затем воспитатель у них на глазах, время от времени глядя на куклу-образец, сопоставляя части, передавая их взаимное расположение, собирает неваляшку. В процессе "починки" куклы он разговаривает с ней.

Дети наблюдают за ходом работы и всегда живо реагируют, если взрослый "допускает" ошибку (например, неправильно прикладывает голову к туловищу). В занятие необходимо вносить элемент живости, так как это способствует более быстрому и адекватному формированию у детей положительного отношения к кукле, элементарной жалости к ней как к сломанному, "больному" существу и пр. Такие занятия дают возможность в большой степени влиять на нравственное развитие умственно отсталых детей.

Когда неваляшка готова, дети получают свои "сломанные" игрушки и начинают "чинить" их. Воспитатель должен каждого научить правильно скреплять детали - застегивать кнопки, соединять поверхности пластилином. Детям на первых порах это дается достаточно тяжело – надо помогать им, если части совмещены правильно.

Готовых неваляшек дети приносят на стол воспитателя. Как правило, они бывают очень довольны, что "починили" столько хороших игрушек. Оценивают работы путем сопоставления с образцом (целой игрушкой). При этом похвалу получают не только те дети, для которых это занятие не представляло трудностей, но и те, кто наталкивался на определенные трудности и проявлял настойчивость и старание в работе.

**Тема «Сделаем для дочки комнату»**

Цель:

1. Пробуждать у детей интерес к конструированию.

2. Учить выбирать фигуры и передавать их пространственное расположение по образцу.

3. Формировать понимание функциональных свойств предметов.

4 Учить обыгрывать постройки

Материал. Набор строительного материала М.П. Агаповой, маленькая куколка в одежде, фигуры: бруски, кирпичики, арки, пластины (комплектов — каждому ребенку и взрослому).

Этапы занятия.

1. Орг.момент.

2. Подготовительные упражнения (игра «Как расположена фигур »).

3. Конструирование учителем-дефектологом кроватки, диванчика (чтобы спать, лежать), кресла, стула (чтобы сидеть), шкафа (платье вешать), с подробным речевым сопровождением.

4. Совместное обыгрывание построек,

5. Итог.

Ход занятия.

1. «Хотите играть с кубиками? Будем играть вместе».

2. Педагог ставит перед каждым ребенком и перед собой подносик с фигурами («Посмотрите, какие я вам приготовила фигуры. Покажите такую фигуру. Как она называется? Скажет вместе. А что это? Есть такая фигура у вас? Покажите»). Парные фигуры приближают друг к другу, соотносят указательным жестом, называют. После этого переходят к воспроизведению расположения фигур («Теперь будем играть по-другому. Возьмите’ арку. Расположите (поставьте, положите) ее вот так, а теперь так. Посмотрите внимательно. Сережа, помоги Ане. А теперь переверните вот так...» и т. д.). Сначала действуют с одной фигурой, затем с другой, третьей... После этого строительные детали складывают в коробку и убирают.’

3. Педагог выставляет на стол ящик с деревянным строительным набором и куколку: «Это наша дочка. Спросите у нее, как ее зовут. Спросим все вместе: «Как тебя зовут?» Скажи свое имя. Это Таня. Дочку зовут Таня. Таня, хочешь, мы сделаем тебе комнату? Ты любишь сидеть на стульчике? Я сейчас сделаю тебе хороший, удобный стул (из кубика и кирпичика мастерят стул, усаживает на него удобно ям сидеть». (Все хором отраженно спрашивают.) Таким образом педагог создает из деревянных фигур различные предметы мебели, постоянно обращаясь к кукле, разговаривая с ней и вовлекая в диалог детей (путем отраженного повторения различных фраз).

4. Игра с дочкой. Таню укладывают на кроватку («Ложись, Таня! Таня спит, лежит, отдыхает. Таня, вставай, иди ко мне...»). Педагог, демонстрируя нежное, заботливое отношение к кукле, воспитывает у детей стремление быть заботливыми мамой, папой,

5. Педагог обращается к детям: «Понравилось вам играть с дочкой? Хорошие мы смастерили для нее стул, кровать?.. Что мы для нее построили, что это... это... это?.. Мне тоже очень понравилось. В следующий раз я покажу им разные кроватки, диванчики, сделаем ей телевизор... Хотите? Хорошо».

**Тема «Портрет друга»**

Программное содержание: Анализ изображенного поезда с достроенными и недостроенными вагончиками, освоение действий по достраиванию незаконченного изображения вагонов; освоение действий по построению изображения снеговика из кругов разной величины, используя способ построения сериационного ряда, передавая образ смешного и любимого героя зимних развлечений.

Оборудование:

Большой фланелеграф,

минифланелеграфы,

набор деталей плоскостного конструктора,

ширма - сугроб,

живой снеговик - взрослый.

Ход занятия: Дети рассаживаются на ковре полукругом. Педагог: « Дети, какое сейчас время года»? (зима)

Педагог: «А вы знаете, какой веселый праздник бывает зимой»? (Новый год)

Педагог: Как дети веселятся на этом празднике»? (Поют, танцуют, водят хороводы)

Педагог: «Вокруг чего дети водят хороводы»? (вокруг ёлки)

Педагог: «Где растут ёлки»? (в лесу)

Педагог: «Хотите съездить в лес за ёлками»? (хотим)

Педагог: «На чём же мы поедем»? (машина, автобус…)

Педагог: «Дети, нас много и поэтому я предлагаю поехать на поезде. Снимает с фланелеграфа экран, закрывающий недостроенное изображение поезда.

Педагог: «Дети, посмотрите внимательно, можем мы поехать на этом поезде»? (дети отмечают, что не хватает у поезда: вагончика, колес, окон)

Педагог предлагает отремонтировать вагончики, дети при этом называют форму и цвет недостающих деталей.

Затем воспитатель говорит, что он будет паровозом, а дети вагончиками. Подают сигнал и едут. Педагог читает

Вот поезд наш едет, колеса стучат.

А в поезде нашем ребята сидят.

Чу-чу-чу-чу-чу, пыхтит паровоз.

Далеко - далеко ребят он повёз.

Педагог: «Дети, мы едем, едем, а ёлок все не видно! Наверное, мы заблудились».

В это время за ширмой - сугробом раздаются охи и вздохи, а затем показывается снеговик - взрослый; Сколько снега навалило, еле выбрался из сугроба.

Педагог: «Дети, кто это?» (снеговик) Снеговик; «А вы кто и что вы здесь делаете?» Педагог объясняет и просит снеговика помочь им найти дорогу к ёлкам. Снеговик: «Хорошо, я вам помогу и расскажу один большой секрет, но вы должны за это выполнить два моих задания. Сначала отгадайте загадку»

Меня растили, из снега лепили,

Вместо носа ловко вставили морковку,

Глаза угольки, губы сучки,

Холодный, большой. Кто это такой?

Дети отгадывают загадку. Снеговик хвалит детей и даёт второе задание: «А ещё я хочу, чтобы каждый из вас сделал мой портрет. Согласны?»

Дети проходят за столы, где приготовлены минифланелеграфы и фигуры из плоскостного конструктора.

Вместе с педагогом уточняют порядок построения изображения.

Снеговик рассматривает детские работы.

Снеговик: «А секрет мой такой. Дети, вам не надо самим ездить в лес за елочкой. Когда наступит Новый год, к вам придет Дед Мороз с подарками и сам принесет вам нарядную Новогоднюю ёлочку. А сейчас мне пора. До свидания. Побегу помогать Деду Морозу, готовить Новогодние ёлки».

А вы возвращайтесь домой.

**Приложение 3**

**Зрительная гимнастика для детей с нарушениями зрения**

**Цель:** познакомить родителей со спецификой проведения зрительной гимнастики с детьми с нарушениями зрения.

Гимнастика для глаз является обязательной частью занятия для детей с нарушением зрения и проводится на 7-10 минуте активной зрительной работы (аппликация, рисование, раскрашивание, рассматривание картинок с мелкими деталями рисунка, игры с мелким конструктором, собирание пазлов и т.д.) для детей младшего дошкольного возраста и на 13-18 минуте для детей старшего дошкольного возраста. Для детей с тяжелыми зрительными патологиями время непрерывной зрительной работы вблизи значительно ограничивается. Под влиянием систематически выполняемых упражнений глаза меньше устают, зрительная работоспособность повышается, при этом существенно улучшается кровоснабжение глаза, что способствует предупреждению нарушений зрения и глазных заболеваний.

Назначение этих упражнений — включить в динамическую работу глазные мышцы, бездеятельные при выполнении конкретной трудовой операции и, наоборот, расслабить глазные мышцы, на которые падает основная нагрузка. Эти упражнения помогают также укрепить окологлазные мышцы, сохранить упругость кожи век.

Как и любой вид гимнастики, упражнения для глаз могут принести пользу только при условии их правильного, регулярного выполнения в течение длительного времени.

**Методика проведение зрительной гимнастики**

Показ предмета для зрительной гимнастики осуществляется в медленном темпе, чтобы ребенок до конца проследил движение предмета, который должен быть ярким, крупным, но не очень большим.

Предмет для прослеживания показывается чуть выше уровня глаз впереди сидящих детей. Он не должен сливаться по цвету с одеждой родителя и окружающей обстановкой.

Для гимнастики глаз можно использовать индивидуальные мелкие предметы и проводить ее по словесным указаниям: посмотрели вверх-вниз и т. д. Необходимо учитывать быстроту реакции детей и соответственно этому выбирать для проведения гимнастики игрушки или словесную инструкцию.

Следует отмечать старание, желание и результаты детей.

**Виды зрительной гимнастики:**

Зрительная гимнастика условно делится на несколько видов в зависимости зрительной патологии детей:

* Гимнастика, для снятия зрительного утомления;
* Гимнастика, направленная на укрепление аккомодационных мышц глаз (перевод взора с предмета, расположенного вблизи на предмет, расположенный вдали);
* Гимнастика, направленная на укрепление глазодвигательных мышц.

**Зрительная гимнастика**

**Методика Э. С. Аветисова, доктора медицинских наук, профессора**

**Группа первая** (для улучшения циркуляции крови и внутриглазной жидкости)

Упражнение 1. Сомкните веки обоих глаз на 3-5 секунд, затем откройте их на 3-5 секунд; повторите 6-8 раз.

Упражнение 2. Быстро моргайте обоими глазами в течение 10-15 секунд, затем повторите то же самое 3-4 раза с интервалами 7-10 секунд.

Упражнение 3. Сомкните веки обоих глаз и указательным пальцем соответствующей руки массируйте их круговыми движениями в течение одной минуты.

Упражнение 4. Сомкните веки обоих глаз и тремя пальцами соответствующей руки слегка надавливайте на глазные яблоки через верхние веки в течение 1-3 секунд; повторите 3-4 раза.

Упражнение 5. Прижмите указательными пальцами каждой руки кожу соответствующей надбровной дуги и закройте глаза, при этом пальцы должны оказывать сопротивление мышцам верхних век и лба; повторите 6-8 раз.

**Группа вторая** (для укрепления глазодвигательных мышц)

Упражнение 1. Медленно посмотреть влево и обратно, повторите 8 раз.

Упражнение 2. Делайте круговые движения в одном направлении, затем в другом направлении.

**Группа третья** (для улучшения аккомодации)

Упражнение 1. Смотрите обоими глазами вперед в течение 2-3 секунд, затем переводите взгляд на палец правой руки, поставив его перед лицом до уровня носа на расстоянии 25-30 сантиметров, и через 3-5 секунд руку опустите; повторите так 10-12раз.

Упражнение 2. Обоими глазами смотрите 3-5 секунд на указательный палец левой руки, вытянутый перед лицом, затем, сгибая руку, приближайте палец к носу до тех пор, пока палец не начнет двоиться; и так — 6-8 раз.

Упражнение 3. В течение 3-5 секунд смотрите обоими глазами на указательный палец вытянутой правой руки, после чего прикройте левой ладонью левый глаз на 3-5 секунд, а правую руку в это время сгибайте и разгибайте. То же самое делайте, закрывая правой рукой правый глаз; повторите 6-8 раз.

**Упражнения для глаз по методу Э.С. Аветисова**

1. Крепко зажмурьте глаза на 5-6 с, затем широко откройте их. Повторите упражнение 6-7 раз.
2. Часто моргайте в течение 15 с. Повторите 3-4 раза. Улучшается кровообращение глаз.
3. Закройте глаза и массируйте веки круговыми движениями пальцев в течение 1 мин.
4. Делайте круговые движения глазами сначала в одном, затем в другом направлении. Повторите 5-6 раз.
5. **«Метка на стекле».**

Находясь в 30-35 сантиметрах от оконного стекла, прикрепите к нему на уровне глаз круглую цветную метку диаметром 3-5 миллиметров, затем вдали от линии взора, проходящего через метку, наметьте для зрительной фиксации какой-либо объект.

Смотрите, не снимая очков, обоими глазами на эту метку 1-2 секунды, затем переведите взор на намеченный объект в течение 1-2 секунд, после чего поочередно переводите взор то на метку, то на объект. В первые два дня - 5 минут, в остальные дни - 7 минут. Повторяйте систематически с перерывами в 10-15 дней. Упражнение можно выполнять не только двумя, но и одним глазом 2-3 раза в день.

**Приложение 4**

**Фрагменты работы с детьми по развитию зрительного восприятия посредством конструирования в МБДОУ ЦРР - Детский сад № 11 «Подснежник» г. Якутска РС (Я)**

****

****

****

****

****

****

****

****

****

****

****

****