

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена



Федеральный ресурсный центр по развитию системы
комплексного сопровождения детей с нарушениями зрения

**СЛЕПЫЕ И СЛАБОВИДЯЩИЕ ДЕТИ
В СИСТЕМЕ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ**

Монография для тифлопедагогов-практиков

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2021

ББК Ч453
УДК 376-056.262
К19

Рецензенты:

С. С. Лебедева, д-р пед. наук, проф. кафедры теории и технологии социальной работы Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы;

И. П. Волкова, д-р психол. наук, зав. кафедрой основ дефектологии и реабилитологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена;

А. В. Мухин, директор школы-интерната № 1 им. К. К. Грота для слепых и слабовидящих детей Красногвардейского района Санкт-Петербурга, заслуженный учитель РФ

Авторский коллектив:

В. З. Кантор, Г. В. Никулина, Е. Б. Быкова, Е. В. Замашнюк, Т. А. Круглова, А. В. Никитина, И. Н. Никулина, А. В. Потемкина, Л. В. Фомичева, О. С. Бакланова, А. В. Дащук, Ю. И. Демура, Е. О. Корнилова, Т. А. Лукина, М. А. Мазур, О. В. Роголева, А. Г. Фомичева

С47 Слепые и слабовидящие дети в системе непрерывного образования: комплексное сопровождение : Монография для тифлопедагогов-практиков / В. З. Кантор, Г. В. Никулина, Е. Б. Быкова и др. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — 240 с.

ISBN 978-5-8064-3134-0

В монографии в контексте установки на непрерывность образования слепых и слабовидящих детей и на основе актуальных эмпирических данных определяются ориентиры комплексного сопровождения детей с различной глубиной и характером нарушения зрения, находящихся на всех основных этапах возрастного развития. Рассматривается широкий спектр значимых в научно-методическом плане вопросов, связанных с развитием зрительного и осязательного восприятия, коммуникативной и двигательной сферы таких детей, совершенствования их пространственной ориентировки и социальной адаптации, выбора институциональных условий их обучения и профессионально-образовательного маршрута и др.

Издание адресовано педагогическим работникам, реализующим коррекционно-образовательную деятельность в отношении слепых и слабовидящих детей в образовательных организациях разных типов, а также специалистам в сфере подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для системы дифференцированного и инклюзивного образования детей с нарушением зрения и их сопровождения.

ББК Ч453
УДК 376-056.262

ISBN 978-5-8064-3134-0

© Коллектив авторов, 2021
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021
© С. В. Лебединский, оформление обложки, 2021

Содержание

Введение.....	5
Глава 1. Ориентиры и направления комплексного сопровождения слепых и слабовидящих детей раннего и дошкольного возраста в системе образования	7
1.1. Социально-средовые факторы социализации детей с нарушением зрения в раннем возрасте (<i>Л. В. Фомичева, А. Г. Фомичева</i>)	8
1.2. Оценка зрительного восприятия детей раннего возраста с нарушением зрения как важный этап сопровождения их сенсорного развития (<i>Ю. И. Демура</i>)	21
1.3. Своеобразие развития у дошкольников с нарушением зрения навыков пространственной ориентировки в макропространстве (<i>Е. В. Замашнюк</i>)	36
1.4. Взаимосвязь развития игровой деятельности и социального опыта у детей с нарушением зрения в период дошкольного детства (<i>А. В. Никитина</i>).....	56
1.5. Особенности изобразительной деятельности дошкольников с нарушением зрения (<i>А. В. Потемкина</i>).....	78
Глава 2. Теоретико-методические аспекты сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением зрения в системе образования.....	93
2.1. Актуальные проблемы реализации инклюзивного образования младших школьников с нарушениями зрения (<i>Г. В. Никулина, И. Н. Никулина</i>)	94
2.2. Выбор родителями организационных форм обучения для детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения (<i>Г. В. Никулина, И. Н. Никулина</i>).....	105

2.3. Особенности межличностной коммуникации младших школьников с нарушением зрения (<i>Е. Б. Быкова, Е. О. Корнилова</i>)	116
2.4. Тифлопедагогическое сопровождение развития зрительно-пространственного восприятия слабовидящих младших школьников в образовательном процессе (<i>Е. В. Замашнюк, Т. А. Лукина</i>)	122
2.5. Развитие речи младших школьников со зрительной депривацией на основе формирования и расширения семантических полей (<i>Т. А. Круглова, О. В. Роголева</i>)	142
2.6. Педагогическая диагностика уровня развития темпа и ритма движений у слепых младших школьников (<i>А. В. Никитина, Л. В. Дащук</i>)	158
2.7. Сопровождение слепых первоклассников в процессе развития осязательного восприятия (<i>А. В. Потемкина</i>)	175
Глава 3. Слепые и слабовидящие учащиеся основной и старшей школы как целевая группа комплексного сопровождения	195
3.1. Влияние институциональных условий обучения на развитие самоотношения подростков со зрительной недостаточностью (<i>В. З. Кантор, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина</i>)	196
3.2. Особенности социально-адаптивного поведения подростков с нарушениями зрения (<i>В. З. Кантор, О. С. Бакланова</i>)	211
3.3. Старшие школьники с нарушением зрения: мотивационно-потребностные аспекты сопровождения выбора профессионально-образовательного маршрута (<i>В. З. Кантор, М. А. Мазур</i>)	225
Заключение	238

Введение

Современная образовательная политика в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) базируется на закрепленной в Конвенции ООН о правах инвалидов идее непрерывности образования, предполагающей реализацию права таких лиц на «обучение в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими», включая обеспечение «инклюзивного образования на всех уровнях».

В полной мере это касается и слепых и слабовидящих, применительно к которым в Конвенции в образовательном контексте специально ставится вопрос о содействии им в «освоении азбуки Брайля, альтернативных шрифтов, усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, а также навыков ориентации и мобильности...» и др. (ст. 24).

Между тем в реализации этих установок ключевую роль играет комплексное сопровождение детей с нарушениями зрения как субъектов непрерывного образования. Его эффективность, в свою очередь, в решающей мере обуславливается знанием педагогами, работающими с такими детьми, их специфических особенностей, обнаруживающихся по результатам практико-ориентированных экспериментальных психолого-педагогических исследований.

Применительно к детям с нарушением зрения раннего возраста интерес в этом плане представляют данные о социально-средовых факторах их социализации и характеристики их зрительного восприятия.

Что касается слепых и слабовидящих детей дошкольного возраста, то важное значение приобретают эмпирически обоснованные представления о своеобразии развития у них навыков пространственной ориентировки, о становления их социального опыта в условиях игровой деятельности, а также об особенностях их изобразительной деятельности.

Применительно к детям младшего школьного возраста с нарушениями зрения актуальность для тифлопедагогов-практиков при-

обретают сведения о прикладных факторах реализации инклюзивного образования в начальной школе и о своеобразии позиции родителей таких детей в плане выбора институциональных форм их обучения. Кроме того, весьма существенными здесь являются экспериментальные данные об особенностях межличностной коммуникации младших школьников с нарушением зрения, их зрительно-пространственного и осязательного восприятия, речевого и двигательного развития.

Наконец, в разрезе комплексного сопровождения учащихся основной и старшей школы с нарушением зрения специального учета требуют полученные экспериментальным путем сравнительные психолого-педагогические характеристики их самоотношения, социально-адаптивного поведения, а также мотивации выбора ими профессионально-образовательного маршрута.

Все эти аспекты и освещаются в настоящей коллективной монографии.

Ее авторами являются: **В. З. Кантор** — § 3.1 (совместно с **Г. В. Никулиной** и **И. Н. Никулиной**), § 3.2 (совместно с **О. С. Баклановой**), § 3.3 (совместно с **М. А. Мазур**); **Г. В. Никулина** — § 2.1 и § 2.2 (совместно с **И. Н. Никулиной**); **Е. Б. Быкова** — § 2.3 (совместно с **Е. О. Корниловой**); **Е. В. Замашнюк** — § 1.3 и § 2.4 (совместно с **Т. А. Лукиной**); **Т. А. Круглова** — § 2.6 (совместно с **О. В. Роголевой**); **А. В. Никитина** — § 1.4 и § 2.7 (совместно с **А. В. Дащук**); **А. В. Потемкина** — § 1.5 и § 2.8; **Л. В. Фомичева** — § 1.1 (совместно с **А. Г. Фомичевой**); **Ю. И. Демура** — § 1.2.

Глава 1

ОРИЕНТИРЫ И НАПРАВЛЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Социально-средовые факторы социализации детей с нарушением зрения в раннем возрасте

Л. В. Фомичева, А. Г. Фомичева

Развитие детей с врожденной слепотой или слабовидением как субъектов социальных отношений со зрячими, характеризующих социальную ситуацию взросления ребенка в период раннего детства и запускающих механизм его социализации, традиционно является предметом пристального внимания и специального изучения в тифлопедагогике и тифлопсихологии (В. А. Феоктистова, Л. И. Солнцева, С. М. Хорош, Т. П. Кудрина, И. В. Блинникова, И. Г. Саморукова, М. Брамбринг, А. М. Витковская, А. В. Саматова, Л. В. Фомичева, Л. Хювяринен и др.).

С одной стороны, это обусловлено научными данными о негативном влиянии отсутствующего или глубоко нарушенного зрения на ход развития ребенка в ранние годы жизни, а также о биологических и социальных механизмах ослабления или преодоления данного влияния и предупреждения возникновения вторичных нарушений. С другой стороны, исследованиями соответствующей направленности, во-первых, выявляется определенная, пусть и небольшая, доля детей со зрительной депривацией, которые демонстрируют темп и уровень развития, в целом соотносимый с возрастной нормой [1], а во-вторых, доказывается возможность преодоления слепым или слабовидящим ребенком на ранних этапах жизни трудностей в развитии на основе оптимизации социальной ситуации его жизнедеятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания [3, 1, 7, 8]. При этом исходной методологической основой здесь служат сформированные Л. С. Выготским представления о том, что для каждого возрастного периода обнаруживается своя специфичная для ребенка социальная ситуация развития как конкретная форма отношений со взрослыми, как «система отношений между ребенком данного возраста и социальной

действительностью» [2]. В период же раннего детства (по периодизации Д. Б. Эльконина — от рождения до трех лет) социальная ситуация развития ребенка отражает социально-средовые условия его жизнедеятельности в семье.

Период раннего детства — важнейший этап в развитии человека, который ознаменован созреванием всех основополагающих функций. Как отмечают Е. П. Харченко и М. Н. Тельнова в контексте изучения нарушений психомоторного развития в раннем детстве, «к 2 годам (!) и даже ранее формируются базовые структурные и функциональные сети мозга» [9, с. 15]. В этом возрасте, особенно до двух лет, закладывается траектория моторного, когнитивного, поведенческого развития ребенка, что связано с высокой пластичностью мозга и тем потоком умений и знаний, которые становятся достоянием ребенка в столь короткий — относительно возрастных циклов жизни человека — период. Ребенок осваивает значимые для человека формы поведения: моторно-двигательную с развитием деятельностного взаимодействия со средой; ориентировочно-исследовательскую с развитием мотивационно-потребностной сферы, с ориентировкой на новое (высокая степень ориентировочных реакций на все окружающее), с потребностью действовать и познавать предметный мир, с проявлением высокой степени ориентировочных реакций на все окружающее. Особое место занимает освоение социального поведения с развитием коммуникативных функций, востребованных в образовании связей человека с объектами взаимодействия — речь идет о потребности и способности устанавливать достаточно широкие связи и отношения с различными взрослыми (близкими, посторонними) и с ровесниками, проявлять адекватную социальную реакцию на них, соответствующую нормам и правилам социума.

Отечественной возрастной психологией определено, что в период младенчества в условиях частых и соответствующих возрасту социальных контактов с близким взрослым у ребенка проявляется и развивается потребность и способность к общению, а это становится основой формирования у младенца ведущего вида деятельности — ситуативно-личностного, эмоционально-близкого общения с взрослым. В рамках этой формы общения ребенок осваивает

социально-коммуникативные действия (невербальные, довербальные и вербальные) как знаково-символические средства его осуществления. Репертуар и содержание средств общения с взрослым заметно увеличивается у младенца вследствие освоения и другого вида ведущей деятельности — манипулятивной: игрушка становится средством общения, причем не только и не столько в плане эмоционального отклика собственно на нее, сколько с обращением ребенком внимания на взрослого и на его действия с погремушкой, что выступает основой освоения опыта проявления себя в социальном пространстве относительно общего предмета действия. В этой ведущей деятельности у ребенка зарождается и проявляется соответствующая готовность в виде определенных психологических новообразований, отражающих психоэмоциональную, коммуникативную, познавательную готовность к совместной с взрослым предметно-практической деятельности. В период от года до трех лет жизни она выступает как ведущая деятельность, а в ее рамках ребенок осваивает новую форму общения — ситуативно-деловую, с развитием чувствительности к обращениям взрослых, опыта отклика на «деловую» инициативу взрослого, опыта проявления собственной инициативности в общении. Это, а также эмоциональное и речевое развитие ребенка в данный возрастной период, обуславливает увеличение у него репертуара коммуникативных средств общения.

Таким образом, позитивность социальной ситуации развития ребенка в период раннего детства выявляется не только в психологическом эмоционально близком принятии родителем ребенка, но и в педагогическом поведении взрослого, обеспечивающего присвоение ребенком опыта эмоционально-личностного и ситуативно-делового общения с взрослым, с освоением репертуара соответствующих формам социально-коммуникативных умений как средств общения, умений, позволяющих ребенку поддерживать и развивать социальные отношения с близкими окружающими.

Очевидно, что чем более отсрочено время освоения ребенком со зрительной депривацией социально-коммуникативных умений в виде знаково-символических действий, тем труднее развивается и специфичнее проявляется социальная ситуация его взросления

в этот жизненный период. Так, в исследовании Т. П. Кудриной [3] выявлено недостаточно позитивное коммуникативное поведение матерей слепых недоношенных младенцев, причинами которого, по мнению автора, выступают, с одной стороны, особенности эмоционального поведения незрячего младенца, а с другой — недостаточный уровень родительской компетентности в области общения в диаде «зрячая мать — слепой младенец». Безусловно, это один из показателей ухудшения социальной ситуации развития ребенка со зрительной депривацией на ранних этапах жизни.

Очевидно, что если социальная ситуация развития ребенка с глубоким нарушением зрения в рассматриваемом формате не нормализуется, т. е. не будет удовлетворять его особые «социальные» запросы, то это неизбежно приведет к усугублению его неблагоприятного психоэмоционального, личностного состояния. Так, отсутствие или недостаточность опыта взаимосвязей с окружающими может проявляться у детей с глубоким нарушением зрения чертами аутичности [5], пониженным фоном настроения, пассивностью вплоть до инактивности к окружающему [6, 5]. Эти и другие подобного рода недостатки в развитии детей с тяжелым нарушением зрения приводят к затрудненности достижения позитивных качественных и количественных изменений, касающихся социально-коммуникативных умений, дальнейшей трансформации коммуникативных функций в социально-коммуникативные психологические образования, а как следствие — к ограниченности социального пространства взаимодействий ребенка с окружающими взрослыми и детьми.

Задача поиска путей оптимизации социально-средовых условий жизнедеятельности ребенка раннего возраста со зрительной депривацией с целью его социально-коммуникативного развития, в целом сопоставимого по уровню с возрастной нормой, получила определенное решение в исследовании Т. П. Кудриной, посвященном общению матери и слепого младенца. Автор теоретико-экспериментальным путем обосновывает систему педагогической работы, направленной на преодоление матерью трудностей в общении со слепым младенцем посредством освоения ею в условиях обучения

специалистом специфических с точки зрения особых «социальных» запросов ребенка коммуникативных действий.

Однако исходя, во-первых, из понимания значимости субъектной активности каждого из партнеров по общению, социальному взаимодействию, а во-вторых, из осознания того, что коммуникативные действия — это феномен психической и психологической деятельности человека, данный подход должен быть расширен: вопрос необходимо ставить не только о повышении той роли, которую в организации коммуникативной деятельности в диаде «зрячая мать — слепой ребенок» играет один из участников субъектно-субъектных отношений, а именно мать — важно изучать педагогические условия, развивающие диаду «слепой/слабовидящий младенческого, раннего возраста — зрячий близкий взрослый», с обеспечением ребенку со зрительной депривацией раннего возраста освоения культурных сред инициирования социального взаимодействия, формирования социального поведения. Иными словами, оптимизация социально-средовых условий социально-коммуникативного развития ребенка с нарушением зрения раннего возраста требует от взрослого не только освоение умения «организовывать пространство общения со слепым младенцем» (Кудрина Т. П.), что неоспоримо значимо, но и знаний и умений другого порядка. В частности, взрослому, способствующему социально-коммуникативному развитию слепого или слабовидящего ребенка важно знать механизмы формирования и собственно детский репертуар контактно-знаковых действий, приобретающих вид социально-коммуникативных действий, обеспечивающих развитие у ребенка опыта контактно-знакового социального взаимодействия с окружающими.

Знания и представления взрослых, входящих в социально-образовательное пространство ребенка с нарушением зрения, о видах и характере контактно-знаковых действий лежат в основе одного из подходов к созданию специальных условий, в той или иной мере обеспечивающих слепому или слабовидящему ребенку их освоение. В работах Л. С. Выготского, С. М. Хорош, А. М. Витковской, Л. В. Фомичевой и других определено, что обучение слепого или слабовидящего ребенка действиям и умениям, какую бы направленность они

ни имели, в сочетании с развитием способности их инициирования выступает одним из таких специальных условий. И применительно к овладению социально-коммуникативными действиями и умениями ключевое значение приобретает восходящее к Л. С. Выготскому представление о том, что слепой и слабовидящий должен быть специально обучен тому, что зрячий постигает сам, ибо у зрячего ребенка эти действия и умения формируются в рамках таких социальных форм поведения, как подражание, копирование, сенсомоторная имитация, что мало доступно для свободного освоения слепому или слабовидящему.

Изучение психологических основ развития социальных контактно-знаковых действий, социально-коммуникативных умений позволяет констатировать, что в основе собственно социальных действий лежат контактно-знаковые действия, которые, в свою очередь, являются результатом преобразования естественных органов телесной организации человека, органов чувств, руки в средства осуществления контактов с объектами и предметами действительности, ибо «в контактных действиях органы чувств и рука превращаются в средства коммуникации при взаимодействии с объектами» [4, с. 98]. Контактно-знаковые действия в условиях расширения опыта контактно-знакового взаимодействия, общения с окружающими приобретают вид социальных действий. В исследованиях в области психологии, в частности в работе В. Н. Панферова, констатируется, что процесс общения требует обратной связи как ответной реакции одного партнера на контактно-знаковое действие другого. Эта реакция может быть представлена в форме вербального, невербального поведения, организованного с использованием тех или иных знаковых форм: слово, экспрессия речи, экспрессия телесных движений, предметное действие, поступки, поведение. Возникновение и развитие социальных взаимосвязей как опыта установления обратной связи между ребенком и окружающими его людьми требует от субъектов общения владения целым рядом умений контактно-знакового взаимодействия, с развитием которого ребенок постепенно осваивает знаково-информационную деятельность. Информационный обмен в коммуникациях — процесс передачи-приема с помощью

средств коммуникации сообщений. И контактно-знаковые действия, и контактно-знаковое взаимодействие, и знаково-информационная деятельность разворачиваются в ситуации доступности их исполнения каждым из партнеров на уровне функционирования психических и психологических образований структурной организации личности. В процессе социального развития ребенка происходит трансформация психического потенциала первичных свойств психики (психфизиологических, психофизических, психорефлективных) в деятельностно-психологические, социально-психологические контактно-знаковые действия [4], приобретающие вид социально-коммуникативных действий.

Характер исполнения контактно-знакового взаимодействия, информационного обмена в коммуникациях маленьким ребенком отражает возрастные психические и психологические особенности развития в этот период: значимая роль принадлежит психомоторному развитию, ощущениям, восприятию, памяти (память двухлетнего ребенка, несмотря на ее видимое несовершенство, обеспечивает его психическую активность), речи, предметно-практической деятельности при активной роли взрослого.

Социальные аспекты взаимодействия маленького ребенка с другими людьми так или иначе представлены в разнообразных формах детской активности: двигательной, эмоциональной, деятельностной, речевой, поведенческой. Каждый вид детской активности, сопряженный с социальными контактами с окружающими, приобретает для ребенка формы социальной активности, которая в зависимости от возрастного этапа социального развития и ситуации социального взаимодействия может быть представлена: социально-коммуникативными действиями (отдельными или их репертуаром), инициированием социальных контактов, актуализацией субъектности во взаимодействии, социальными формами поведения, социально-центрированным поведением, инициированием общения. И каждая форма социальной активности, что важно, имеет свой презентативный репертуар средств осуществления.

В онтогенезе зрячего ребенка отчетливо проявляется неоспоримая роль зрения как «зонда пространства» в формировании мо-

торно-двигательной, ориентировочно-исследовательской, социальной (коммуникативной) форм поведения. Так, предпосылками появления целенаправленных движений и действий являются способность к сосредоточению на предмете, слежению за движущимся предметом в разных направлениях и на разном расстоянии, конвергенция глаз и рассматривание, которые развиваются раньше, чем возникнут первые движения в направлениях предмету, объекту. На роль зрения в развитии коммуникативных функций, общения как первой формы активности, первой ведущей деятельности младенца (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др.), указывается практически каждым исследователем в этой области: направленный взгляд, выражающий отношение, оценку, просьбу, — это уже психологическая деятельность, выступающая фактором социальных отношений.

Определение педагогических подходов к развитию у детей раннего возраста, имеющих зрительную депривацию, социально-коммуникативных умений в рамках возрастных достижений требует детального изучения вопросов, касающихся контактных, контактно-знаковых, социально-коммуникативных действий, которыми пользуются маленькие дети, вступая в социальное взаимодействие. Так, детальное обозначение видов, характера, содержания репертуара социальных контактно-знаковых действий в период раннего детства выступит определенным методическим инструментарием для взрослых, направляющих педагогические усилия на обучение ребенка со зрительной депривацией социально коммуникативным умениям.

В ходе исследовательской работы путем анализа и обобщения изученных материалов определены отличительные черты контактных, контактно-знаковых, социально-коммуникативных действий у детей в период раннего детства. Ими выступают: слитность действий, направленных на взаимодействие и на удовлетворение потребности в эмоциональном общении, их ситуативность и легкая переключаемость; действия этой направленности у зрячих детей формируются в рамках подражания, копирования, сенсомоторной имитации (социальные формы поведения), что не только определяет ключевую роль зрения в их освоении, но и указывает на перцеп-

тивно-моторную основу социально-коммуникативного развития ребенка.

В средствах осуществления контактно-знаковых и социально-коммуникативных действий проявляются формы детской активности, доступные по возрасту:

- в период младенчества преобладание двигательной и эмоциональной активности в самопрезентации выявляет освоение ребенком таких средств осуществления социальных контактов, социальных контактно-знаковых, социально-коммуникативных действий и взаимодействий, как «комплекс оживления» (целостная структура поведения с предвосхищением воздействий взрослого); экспрессивно-мимические проявления (взгляды, улыбки, смех как заражение); поведение, организованное на основе чувственно-контактного отражения: «сосредоточение на взрослом с замиранием», «протягивание рук взрослому», «подражание действиям взрослого», «заглядывание в глаза» и др.; двигательные действия типа «переворачивается/поворачивается/разворачивается в сторону взрослого», «подползает/подходит к взрослому»; жесты (не менее 8) типа «жесты привлечения внимания», «жесты согласия/возражения», «указательные жесты», «жесты приветствия», «подзывающие жесты», «жесты требования» и др.; предметные действия на уровне эмоционального отношения к игрушке в руках взрослого; предречевые (гуление, лепет) и речевые (первые слова коммуникативной направленности) действия.
- в период от года до двух лет преобладание деятельностно-предметной активности, проявление речевой активности, нарастание двигательной активности актуализируют совершенствование у ребенка уже имеющихся (но с расширением репертуара) средств осуществления контактно-знаковых действий: дифференцированное и расширенное проявление экспрессивно-мимических средств; увеличение жестов; выявляют действия с учетом предмета социального взаимодействия: предмет — бытовые умения (действия типа «согласие/несогласие»), предмет — игровые действия типа («побуждение

взрослого игрушкой к взаимодействию», «выбора: предпочтение/игнорирование партнера», «вовлечение взрослого в игру», «запрос на игру»), предмет — познавательные действия типа («предлагает/приносит предмет познавательного интереса», «вовлечение партнера в познавательный процесс» и др.); действия вовлечения взрослого в предметно-практическую деятельность; освоение ребенком речевых и поведенческих средств социального взаимодействия и общения с взрослым.

- в период от двух до трех лет активность ребенка в полной мере проявляется в ситуативно-деловом общении с взрослым, нарастает деятельностная и речевая активность, что выявляет в экспрессивно-мимических средствах действия «запрос на оценку со стороны взрослого», «оценки собственных достижений с демонстрацией взрослому»; жесты типа «выражение признательности»; преобладание поведенческих средств типа «демонстративных актов для взрослого», «произвольное подчинение правилам», «сопротивление воле взрослого»; речевое поведение.

До трех месяцев жизни у детей выявляются произвольные контактные действия в минимальном объеме (типа «отыскивает глазами взрослого»), далее — произвольные. Основной механизм развития у ребенка средств осуществления контактно-знаковых и социально-коммуникативных действий — трансформация контактно-знаковых действий психического уровня в социально-психологические контактно-знаковые действия в условиях повышения субъектности ребенка в общении с взрослым.

Задача оптимизации социально-средовых условий социализации ребенка со зрительной депривацией в раннем возрасте через изучение и выявление индивидуально-типологических, возрастных особенностей социально-коммуникативного развития слепых и слабовидящих детей обуславливает необходимость определения основ педагогического поведения зрячего взрослого, входящего в социальное пространство и вступающего в социальные отношения с ребенком с нарушением зрения. На данном этапе изучения проблемы могут быть выделены три основополагающих педагогических под-

хода, обеспечивающих повышение субъектной значимости ребенка со зрительной депривацией в социальном взаимодействии, общении со зрячим взрослым:

1. Зрячий взрослый призван осуществлять системно-деятельностный подход, отражающий структуру процесса формирования социально-коммуникативных умений у ребенка со зрительной депривацией. Практическими аспектами такого подхода должны выступать:

- предупреждение гиперопеки и гипоопеки ребенка;
- поддержание и повышение жизненного тонуса, бодрого состояния ребенка с нарушением зрения, испытывающего трудности отражения окружающего;
- системное и целенаправленное расширение границ социальных умений и навыков ребенка с нарушением зрения;
- целенаправленное формирование моторных умений, обеспечивающих контактно-знаковые, социально-коммуникативные действия;
- формирование «схемы тела»;
- развитие общей двигательной активности и др.

2. Важен аксиологический подход, определяющий ценностное отношение зрячего взрослого к личностному развитию слепого или слабовидящего ребенка. Такой подход должен выявлять ряд родительских ценностей и позиций:

- ребенок с нарушением зрения должен проживать детство как любой другой ребенок;
- ребенок — «первооткрыватель мира»;
- эмоционально-чувственное поступательное развитие слепого или слабовидящего ребенка;
- проявление слепым или слабовидящим ребенком волевых усилий, саморегуляции, самоконтроля в исполнении контактно-знаковых действий;
- речь и речевое развитие слепого ребенка как понятийно-смысловой основы отражения и познания окружающего;
- самовыражение, самопрезентация ребенка со зрительной депривацией;

- физическое развитие;
- деятельностная активность ребенка с нарушением зрения;
- формирование образа «Я» и др.

3. Поведенческая рефлексия зрячего взрослого, вступающего в диады «слепой/слабовидящий ребенок — зрячий взрослый», «зрячий взрослый — слепой/слабовидящий ребенок», — подход с установкой зрячего взрослого, находящегося в социальных отношениях с ребенком раннего возраста с нарушением зрения, на удовлетворение слепым или слабовидящим ребенком субъектной потребности в активности, самостоятельности; с преодолением субъективизма в оценивании возможностей проявлений ребенка с нарушением зрения, в том числе в социально-коммуникативной сфере; стремление к адекватным восприятию и поведенческим реакциям на индивидуально-типологические проявления ребенка, имеющего особенности и трудности в социально-коммуникативной сфере.

Таким образом, изучение социально-средовых факторов социализации детей с нарушением зрения в раннем возрасте позволяет констатировать, что социализация представляет собой механизм формирования и функционирования личности в сферах деятельности, общения и самосознания, а семья как первая социальная группа, в которой ребенок приобретает свой жизненный опыт и осваивает первичные знания об окружающем, умения и навыки, обеспечивает ее посредством предоставления ребенку возможности освоения опыта общения и взаимодействия с родителями. Семейная среда детерминирует и воплощает социальную ситуацию развития ребенка раннего возраста. Практическое освоение зрячими взрослыми, близкими ребенку с нарушением зрения и находящимися в его социальном поле, педагогического поведения, ориентированного на обеспечение слепому или слабовидящему достижений в социально-коммуникативном развитии, в целом соотносимых с возрастными возможностями, посредством целенаправленного формирования контактно-знаковых действий, приобретающих вид социальных действий, выступает позитивным фактором оптимизации социальной ситуации личностного развития детей со зрительной деривацией.

Список литературы

1. *Блинникова И. В.* Роль зрительного опыта в развитии психических функций / И. В. Блинникова. — Москва : ИП РАН, 2003. — 142 с.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. // Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. — Москва : Педагогика, 1984. — Т. 4 : Детская психология. — 432 с.
3. *Кудрина Т. П.* Общение матери и слепого младенца / Т. П. Кудрина. — Москва : Полиграф-сервис, 2016. — 165 с.
4. *Панферов В. Н.* Психология человека: душа и тело, организм и психика, функции психики, структура психики : учебное пособие / В. Н. Панферов. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Издательство Михайлова В. А., 2002. — 252 с.
5. *Саматова А. В.* Дети с глубокими нарушениями зрения : руководство для родителей по развитию и воспитанию детей, имеющих тяжелую зрительную патологию, от рождения до школы / А. В. Саматова. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2012. — 92 с.
6. *Солнцева Л. И.* Психология детей с нарушением зрения (детская тифлопсихология) / Л. И. Солнцева. — Москва : Классикс Стилль, 2006. — 254 с.
7. *Фомичева Л. В.* К вопросу о социализации ребенка раннего возраста с нарушением зрения / Л. В. Фомичева // Специальное образование. — Екатеринбург, 2014. — № 2 (34). — С. 57–64.
8. *Фомичева Л. В.* Образование дошкольников с нарушением зрения: научные и прикладные аспекты : монография / Л. В. Фомичев. — Санкт-Петербург, 2018. — 219 с.
9. *Харченко Е. П.* Нарушения психомоторного развития в раннем детстве / Е. П. Харченко, М. Н. Тельнова // Коррекционная педагогика : вопросы и ответы. — Санкт-Петербург, 2018. — № 2. — С. 14–23.

1.2. Оценка зрительного восприятия детей раннего возраста с нарушением зрения как важный этап сопровождения их сенсорного развития

Ю. И. Демура

Сопровождение сенсорного развития детей с нарушением зрения имеет существенное значение для решения ряда конкретных проблем специального образования и для разработки научно обоснованной системы их обучения и воспитания. Вместе с тем само направление исследований в области сенсорного развития дошкольников продиктовано потребностью в понимании своеобразия природы и механизмов становления сенсорной сферы ребенка в условиях зрительной недостаточности.

От понимания закономерностей сенсорного развития при нарушении зрения, как отмечают Е. В. Замашнюк, Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева, существенно зависят содержание сенсорного воспитания и его методика, предполагающая преодоление негативного влияния нарушенного зрения на восприятие сенсорных эталонов [10, 12].

Как указывают Е. А. Екжанова, Е. В. Стребелева, в раннем возрасте (от года до трех) ведущими выступают предметно-орудийная деятельность и деловое общение ребенка со взрослым, которые опираются на развитую сенсорику и реализуются в процессе действия с предметами [8].

Овладение предметной деятельностью, по мнению Л. А. Венгер, заключается в том, что ребенок усваивает существующие в обществе способы употребления различных предметов и начинает приучаться использовать их по назначению. При этом внешние свойства предмета перестают определять собой действие. Они дают возможность узнавать данный предмет и должны быть особым способом учтены при выполнении предметных действий. Учет особенностей формы, величины и других свойств при выполнении предметного

действия не может осуществляться достаточно успешно без соотнесения свойств разных предметов между собой.

При действии с некоторыми видами игрушек (башенками, вкладышами, матрешками) ребенку надо научиться зрительно соотносить предметы по величине, форме, положению в пространстве. Это необходимо для последующего овладения сенсорными эталонами. Каждый вид эталонов представляет собой не просто набор отдельных образцов, а систему, в которой разновидности данного свойства расположены в той или иной последовательности, так или иначе сгруппированы и различаются по строго определенным признакам.

Формирование восприятия отношений между предметами по их внешним свойствам в ходе овладения практической деятельностью составляет основной стержень сенсорного развития детей второго и третьего годов жизни и служит основой для овладения продуктивной деятельностью в дошкольном возрасте [2].

Под зрительным восприятием Б. Г. Ананьев понимает совокупность процессов построения зрительного образа мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы.

Доминантность зрительной системы, как подчеркивает Б. Г. Ананьев, определяется сочетанием четырех факторов: целостностью предметного образа, предметного действия с объектами действительности, знаковостью воспринимаемых объектов и пространственной организацией одновременного образа.

В отличие от других органов чувств зрение работает на трех уровнях: сенсорном (ощущение), перцептивном (восприятие) и апперцептивном (представление). Благодаря этому за первые шесть месяцев развития ребенка зрительная система значительно опережает в своем становлении другие анализаторные системы [1].

Акт зрительного восприятия начинается с реакций на обнаружение зрительной информации, выделение, различение и анализ признаков воспринимаемых объектов и завершается осознанием и «присвоением» данной информации в виде образов восприятия. Далее в результате аналитико-синтетической деятельности зрительная информация переходит в образ мышления, памяти, где хранит-

ся и используется для соответствующей ориентации, обучения и действия в окружающей действительности. Начиная с простейших аналитико-синтетических перцептивных действий с предметами, ребенок постепенно идет к развитым обобщенным способам обследования, дифференциации и интеграции признаков и свойств предметов, а затем уже — к созданию целостного образа предмета, становящегося основой для мыслительных действий и операций.

Одной из ведущих функций зрения и зрительного восприятия является стимульно-различительная, направленная на активное взаимодействие с окружающим миром на уровне ориентировочной деятельности для установления контакта. Стимульно-различительная функция зрительного восприятия проявляется как побуждение, активизация всех психофизиологических механизмов и вступление в контакт с окружающим миром.

В результате перцептивных действий выделяются качественные характеристики в предмете, и затем перцептивная информация поступает в зрительные центры, стимулируя мозг к аналитико-синтетической деятельности.

Следующая весьма важная функция зрительного восприятия связана с его аналитико-синтетической стороной, когда осуществляется анализ на основе сенсорных эталонов, узнавание предметов и явлений окружающей среды. Анализ и синтез воспринимаемых признаков и свойств окружающей действительности является одной из ведущих и основных функций зрения. При отсутствии возможности анализировать с помощью зрения появляется тенденция к обеднению чувственного опыта. Информационно-познавательное значение зрения и зрительного восприятия проявляется в систематизации, упорядочении анализируемой информации соответственно имеющимся образам мышления и памяти. Для понимания возникающих в результате сенсорного дефекта отклонений в развитии ребенка необходимо учитывать, что оно осуществляется по тем же закономерностям, что и в норме, но выпадение тех или иных функциональных звеньев в органическом единстве психики приводит к нарушению связей и отношений с окружающим миром, к неадекватному отражению действительности.

В исследованиях Л. П. Григорьевой, Л. А. Дружининой, Л. И. Плаксиной, Л. В. Фомичевой отмечается, что в условиях зрительной недостаточности ребенок испытывает значительные трудности в самостоятельном зрительном и тактильном восприятии внешних свойств предметов. Это затрудняет овладение умением зрительно соотносить предметы по их внешним свойствам, усвоение словесных обозначений этих свойств и использование их в речи с целью выделения в предметах. Формирование представлений осуществляется замедленно и информативно беднее, чем у нормально видящего ребенка [4, 5, 7, 11, 12, 13].

Как отмечает Л. П. Григорьева, в целом при зрительной ориентации в окружающем мире процессы анализа и синтеза протекают у детей со зрительными нарушениями так же, как и при нормальном зрении. Сначала они выделяют отдельные признаки и свойства, характеризующие предмет, делают попытки к анализу, сравнению их, а затем делают вывод, однако на этом сходство заканчивается. Проблема состоит в том, что при глубоком нарушении зрения у детей значительно меньше информации о сенсорных эталонах формы, цвета, величины и пространственных признаках. Из-за низкой остроты зрения они тратят больше времени на рассматривание. Все это и определяет процесс опознания, анализ, синтез и осмысление зрительно воспринимаемой информации [4].

Л. И. Плаксина условно выделила в процессе чувственного познания два этапа: формирование ориентировочных действий различения, опознания, называния; развитие интеллектуальных умений дифференцированного анализа воспринимаемых признаков и аналитико-синтетической деятельности по контролю над процессом ориентации [11].

Таким образом, развитие зрительного восприятия является важным этапом сопровождения сенсорного развития детей раннего возраста.

При этом выделение Л. И. Плаксиной ведущих идей коррекционной помощи детям с нарушением зрения позволяет обосновать выбор методов и приемов развития зрительного восприятия детей, имеющих различную степень и характер зрительного дефекта [11].

В настоящее время особую актуальность для тифлопедагогики приобретает проблема оценки развития зрительного восприятия детей раннего возраста. Это обусловлено значением качественного восприятия окружающего мира для обогащения сенсорного опыта, так как ощущения, чувственное восприятие предметов и явлений служат первоисточником знаний о действительности и закладывают основу для формирования представлений и понятий.

В настоящее время существуют соответствующие методики диагностики для нормально видящих детей раннего возраста, но для детей со зрительной патологией количество таких методик ограничено, несмотря на то что в тифлопедагогике накоплен большой опыт изучения детей дошкольного возраста, в том числе в аспектах зрительного восприятия, ориентировки в пространстве, коммуникативной деятельности, физического развития. Этот опыт может быть востребован и в диагностике развития детей раннего возраста, однако в силу специфики ведущего вида деятельности и уровня общения со взрослыми у детей данного возраста имеющиеся методики требуют адаптации.

В русле именно такой логики и было проведено диагностическое исследование, базой которого послужило ГБДОУ № 36 компенсирующего вида Приморского района г. Санкт-Петербурга.

В предпринятом констатирующем эксперименте принял участие 31 ребенок, посещающий «Службу ранней помощи»: в возрасте 2 года — 2 года 5 месяцев — 14 чел., в возрасте 2 года 6 месяцев — 3 года — 17 чел. У детей выявлены такие зрительные нарушения, как гиперметропия, косоглазие, амблиопия, анизометропия.

Диагностика зрительного восприятия была осуществлена с учетом сформулированного П. Я. Гальпериным общепсихологического положения о том, что при изучении детей раннего возраста познавательные психические процессы должны пониматься как ориентировочные действия, направленные на обследование предметов и явлений, выяснение и запечатление их свойств и отношений [3].

В основу эксперимента был положен раздел для изучения детей раннего возраста из методики педагогической диагностики развития зрительного восприятия дошкольников, разработанной И. Н. Мигуновой, Л. В. Якимовой и Е. В. Замашнюк [9].

Так как «Службу ранней помощи» посещают дети в возрасте от 2 до 3 лет и на уровень их познавательного развития оказывают влияние возраст, речевое развитие, развитие мелкой моторики, ориентировочные действия, то для чистоты эксперимента были определены планируемые результаты, диагностические задания и критерии оценивания для каждого возрастного периода: от 2 лет до 2 лет 5 месяцев и от 2 лет 6 месяцев до 3 лет.

Примерные планируемые результаты развития зрительного восприятия представлены в таблице 1.

Диагностика проводилась в течение первых двух недель после поступления ребенка в детский сад на занятиях тифлопедагога и осуществлялась в формате экспресс-диагностики.

Большинство детей в возрасте от 2 лет до 2 лет 5 месяцев не говорили, плохо шли на контакт с незнакомым взрослым. Это выдвигало особые требования к четкости инструкций к заданиям и приемам включения ребенка в совместную деятельность.

Материал для диагностики подбирался в соответствии, с одной стороны, с возможностью осуществления ребенком с этими предметами практических действий различного рода, а с другой — с требованиями к наглядности для детей с нарушениями зрения.

С учетом рекомендованного Л. А. Григорян детям раннего возраста первого зрительного режима для диагностических занятий были изготовлены пособия, имеющие необходимый цвет, форму, величину: предметы оранжевого, красного, зеленого цветов и их оттенков размером более 2 см и объемные по форме [6]. Также использовались матрешки, кубики, кирпичики, конусы с учетом особенностей восприятия предметов и их свойств при зрительных нарушениях.

Диагностика начиналась с подготовительной работы, в ходе которой выяснялось наличие у ребенка представлений о предмете, намеченном к использованию при реализации диагностических заданий (например, о матрешке), выяснялось, знает ли он этот предмет, его название, умеет ли играть с ним, обращалось внимание на детали одежды (платок, сарафан), и в результате ребенок настраивался на взаимодействие со специалистом.

Таблица 1

**Примерные планируемые результаты развития зрительного восприятия
детей раннего возраста с нарушением зрения**

2 года — 2 года 5 месяцев	2 года 6 месяцев — 3 года
Восприятие цвета	
Ориентируются в 3 контрастных цветах (красный, синий, желтый). Подбирают по образцу парные предметы одного цвета	Ориентируются в 4 основных цветах (красный, желтый, синий, зеленый) и некоторых оттенках, подбирают по образцу предметы 4 цветов
Восприятие формы	
Вставляют 3 вкладыша разной формы в соответствующие им отверстия. Раскладывают близкие по форме предметы на группы (круг — овал, квадрат — прямоугольник)	Соотносят конфигурацию объемных геометрических предметов с их плоскостным изображением («Почтовый ящик», подбор крышек к коробочкам). Используют по назначению геометрические формы (при конструировании)
Восприятие величины	
Собирают 3-местную матрешку и большее количество контрастных по величине форм-вкладышей. С помощью взрослого собирают пирамидку из 3 частей, учитывая величину элементов	Ориентируются в контрастных величинах по убыванию — возрастанию в пределах 3–4 предметов (кубики, кольца пирамидки). Соотносят их по размерам «больше — меньше», «средний по величине»
Предметные представления	
Подбирают парные картинки по темам «Игрушки», «Мебель»	Подбирают парные картинки по темам «Животные», «Посуда», «Одежда», «Мебель»
Пространственное восприятие и ориентировка в пространстве	
Называют или показывают по просьбе педагога на себе части тела	Показывают на себе и на кукле части тела. Показывают, где какая стоит игрушка (справа, слева)
Конструктивные способности	
Собирают картинку из 2 частей	Строят башню из 6–8 кубиков. Собирают картинку из 2 частей
Восприятие сюжетных изображений	
Узнают, называют или показывают по просьбе педагога предметы на картинке	Рассматривают сюжетную картинку с двумя действующими лицами и 3–4 предметами

Диагностика включала в себя 7 серий заданий, построенных в соответствии с планируемыми результатами:

- изучение восприятия цвета,
- изучение восприятия формы,
- изучение восприятия величины,
- изучение предметных представлений,
- изучение конструктивных способностей,
- изучение навыков пространственной ориентировки,
- изучение навыков восприятия простой сюжетной картинки.

Выполнение каждого задания оценивалось в баллах и ранжировалось по следующим критериям:

- высокий уровень (3 балла) — ребенок понимал задание и выполнял его самостоятельно;
- средний уровень (2 балла) — ребенок понимал задание, но начинал его выполнять после речевой помощи взрослого или указательного жеста, либо выполнял по образцу взрослого;
- низкий уровень (1 балл) — ребенок не понимал задание и не хотел его выполнять.

Полученные результаты по сериям заданий заносились в сводную таблицу. Баллы суммировались и ранжировались на следующей критериальной основе:

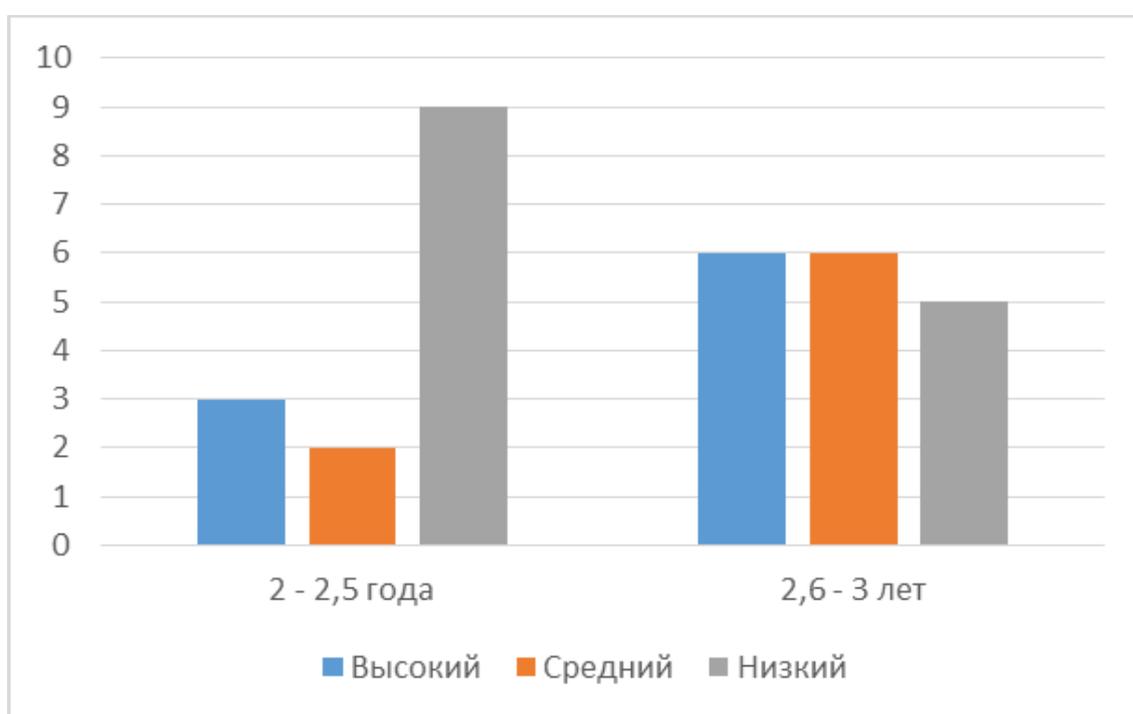
- высокий уровень (от 30 до 24 баллов) — ребенок понимал задания, сразу стремился к их выполнению, выполнял все задания правильно или в двух допускал единичные ошибки, но после словесной или указательной помощи педагога самостоятельно справлялся с заданием;
- средний уровень (от 23 до 17 баллов) — ребенок понимал задания, вступал в контакт с педагогом, но мог выполнить большинство заданий только после словесной или указательной помощи педагога либо после показа; имели место хаотичность действий с предметами или отказ от выполнения одного-двух заданий;
- низкий уровень (от 16 баллов и ниже) — ребенок при выполнении большинства заданий не понимал инструкцию,

цель задания и не стремился их выполнять, не мог выполнить задания по подражанию; действия с предметами хаотичны.

Количественный сравнительный анализ результатов изучения зрительного восприятия у детей раннего возраста представлен на диаграмме 1.

Д и а г р а м м а 1

Уровень развития зрительного восприятия у детей раннего возраста с нарушением зрения



Анализ результатов развития зрительного восприятия у детей в возрасте от 2 лет до 2 лет 5 месяцев показал, что у большинства детей (9 чел.) имеет место низкий уровень развития зрительного восприятия, средний уровень показали — 2 ребенка, высокий — 3 ребенка.

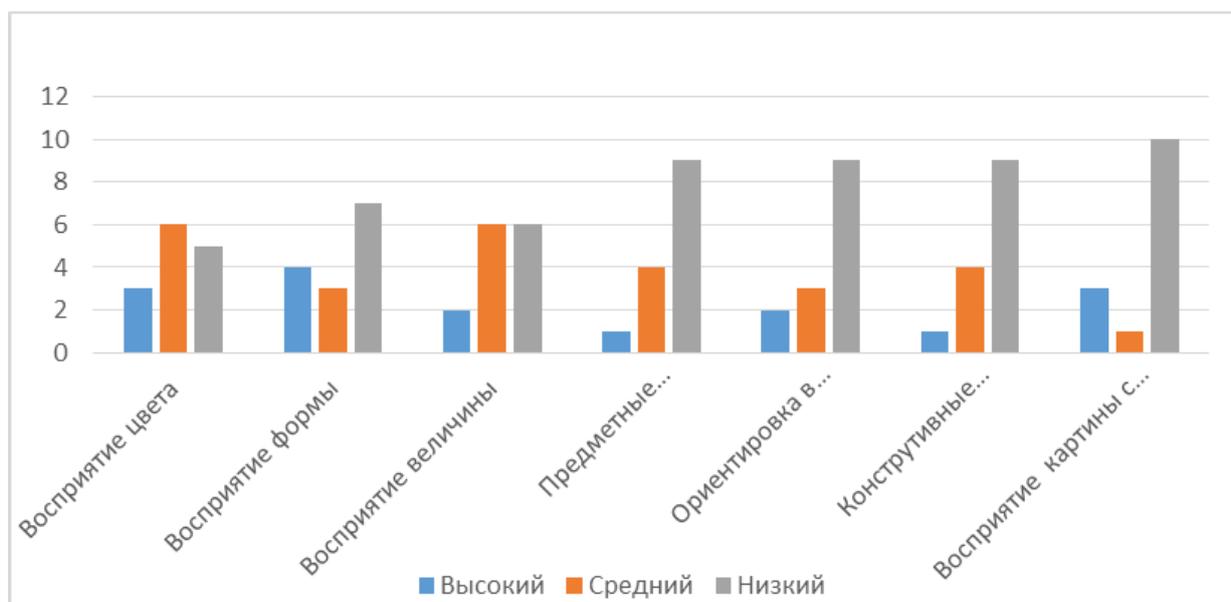
Результаты обследования детей в возрасте от 2 лет 6 месяцев до 3 лет свидетельствуют о том, что в отличие от первой группы испытуемых у них преобладает высокий и средний уровень развития (по 6 чел.), тогда как низкий уровень выявлен у 5 чел.

Обнаруженные различия могут быть обусловлены возрастом детей, различиями в речевом, познавательном развитии и увеличением возможностей приобретения сенсорного опыта.

Материалы качественного анализа выполнения отдельных серий заданий детьми с нарушением зрения в возрасте от 2 лет до 2 лет 5 месяцев представлен на диаграмме 2.

Диаграмма 2

Изучение уровня развития зрительного восприятия детей с нарушением зрения в возрасте от 2 лет до 2 лет 5 месяцев



Согласно полученным экспериментальным данным наибольшие трудности у детей возникли при восприятии картины с простым сюжетом, при составлении картинки из двух частей, при ориентировке на себе.

Выявлен недостаточный уровень развития предметных представлений у детей, обнаружившийся при выполнении тех диагностических заданий, когда ребенку предлагалось узнать на картинке знакомый предмет и рассказать или показать, что можно с ним делать, назвать (по возможности) его свойства. У большинства детей вызвало трудности задание на восприятие формы, в том числе на соотнесение плоскостных и объемных форм, и это подтверждает данные психолого-педагогической литературы о том, что нарушения зрения в виде амблиопии, гиперметропии, косоглазия затрудняют восприятие объемных форм.

Наименьшие же трудности у детей вызвали задания на узнавание и называние, соотнесение по цвету, а также на восприятие величины,

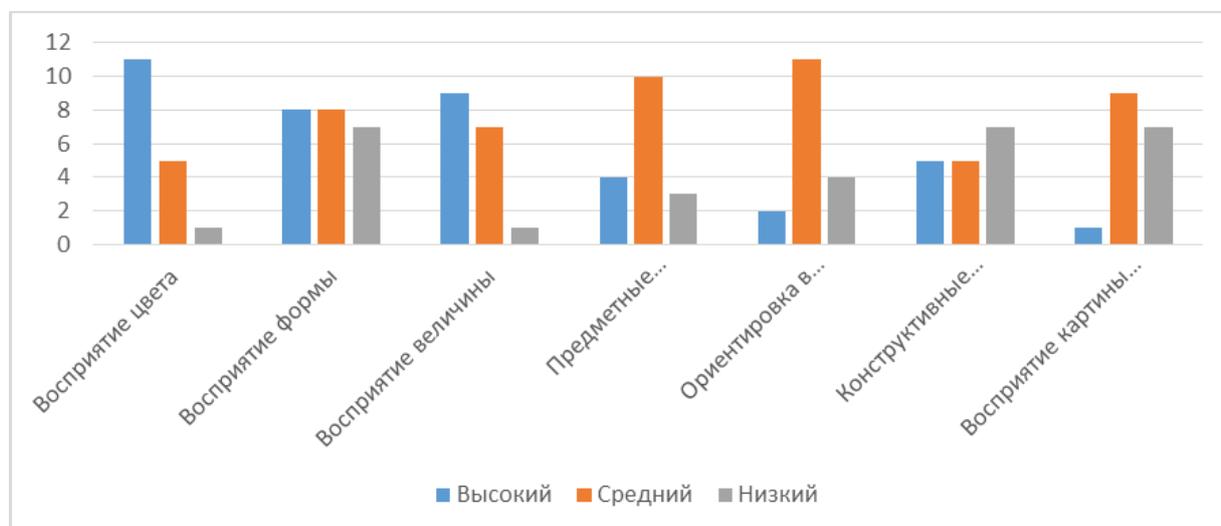
когда нужно было собрать матрешку и пирамидку. Это может быть обусловлено тем, что в повседневной деятельности они часто играют матрешками и пирамидками и это задание есть в их опыте. В большинстве случаев дети действовали методом наложения.

Качественный анализ выполнения заданий детьми в возрасте от 2 лет до 2 лет 5 месяцев показал, что в аспекте восприятия цвета по параметру узнавания и называния все дети обнаружили низкий уровень развития зрительного восприятия — они не смогли ни назвать, ни показать синий, красный, желтый цвета, но сумели соотнести образец цвета с предметом по подражанию. При изучении восприятия формы 7 детей не смогли подобрать по образцу и словесной установке шар, куб, кирпичик. 6 детей по словесной инструкции «Покажи такую же геометрическую фигуру» перепутали куб и кирпичик. При изучении восприятия величины 6 детей не смогли собрать пирамидку из 3 колец, а еще 6 детей методом проб и ошибок собрали самостоятельно.

Качественный анализ выполнения детьми в возрасте от 2 лет 6 месяцев до 3 лет отдельных серий заданий представлен на диаграмме 3.

Диаграмма 3

Изучение уровня развития зрительного восприятия детей с нарушением зрения в возрасте от 2 лет 6 месяцев до 3 лет по отдельным сериям диагностических заданий



Как и для детей первой группы, наиболее сложными оказались задания на выявление конструктивных способностей, восприятия сюжетных изображений и восприятие формы. Некоторые трудности вызвали и задания на предметные представления и ориентировку в пространстве.

Это может быть обусловлено тем, что расширение сенсомоторного опыта, которое связано с взрослением ребенка, появлением речи, более качественным взаимодействием со взрослыми, родителями, оказывает положительное влияние на уровень развития зрительного восприятия.

Тем самым зрительные нарушения у детей оказывают негативное влияние на развитие зрительного восприятия, что находит свое отражение в преобладании низкого и среднего уровня его развития и требует организации специальной коррекционно-развивающей работы.

Качественный анализ выполнения заданий детьми с нарушением зрения в возрасте от 2 лет 6 месяцев до 3 лет показал, что при изучении восприятия цвета существенная их часть (5 чел.) испытывали трудности в самостоятельном соотнесении синего и зеленого цветов и назывании основных цветов. 11 детей выполняли задания без ошибок, самостоятельно подбирали по образцу, называли основные цвета, соотносили эталон цвета и предмет. При изучении восприятия величины 7 детей не смогли собрать пирамидку из 4 частей, показать самый большой, средний и самый маленький кубик. 8 детей собрали пирамидку, но путали самое большое и среднее по величине кольца. В свою очередь, только 8 детей справились самостоятельно со всеми заданиями на соотнесение предметов по величине. При изучении восприятия формы 7 детей не смогли узнать и назвать предмет нужной формы, но справились с соотнесением при помощи педагога. 2 ребенка справились с заданием самостоятельно.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что нарушение зрения (косоглазие, миопия, гиперметропия, анизометропия) негативным образом влияет на сенсорное развитие детей, в том числе на различение формы и величины предметов.

По результатам проведенного эксперимента были определены направления работы по развитию восприятия сенсорных эталонов и отобраны ее формы.

С учетом ключевой роли, которую в сенсорном развитии детей с нарушением зрения играет использование полисенсорной информации, позволяющей формировать целостные предметные представления об окружающем мире, в качестве основных были определены такие направления сенсорного развития, как развитие восприятия зрительных, слуховых и осязательных сенсорных эталонов.

В связи с тем, что особенно важными для психического развития ребенка на втором году жизни являются соотносящие и игровые действия, были подобраны дидактические игры и упражнения на сенсорное развитие, которые использовались на коррекционно-развивающих занятиях. Их отбор определялся установкой не только на приобретение ребенком опыта активного взаимодействия с различными предметами, но и на развитие наглядно-действенного мышления. Использование дидактических игр и упражнений, с одной стороны, способствовало налаживанию деловых отношений ребенка со взрослым, с другой — формировались предпосылки для возникновения игровой и продуктивной деятельности.

Важное место в работе должно занимать создание развивающей среды, которая способствует не только сенсорному развитию детей, но и качественному функционированию зрительной системы детей: речь идет о наглядном материале, оформлении помещений в кабинетах учителя-дефектолога и др.

Особенностью занятий с детьми раннего возраста является то, что эти дети приходят на них с родителями (законными представителями). Следовательно, для закрепления формируемых умений нужно использовать возможности занятий родителей (законных представителей) с детьми в домашних условиях.

Наиболее эффективным путем вовлечения родителей (законных представителей) в коррекционно-педагогический процесс, как известно, является, с одной стороны, их просвещение, с другой — вооружение дидактическим материалом для занятий с детьми.

С этой целью была разработана картотека дидактических игр и упражнений по сенсорному развитию детей раннего возраста с нарушением зрения. Она содержит материал для занятий родителей (законных представителей) с детьми в домашних условиях. Материал делится на три раздела: восприятие цвета, восприятие формы и восприятие величины. Каждый раздел содержит по 10 игр и заданий по следующей структуре: название игры, цель, краткое содержание, рекомендации для родителей к проведению игры. Игры отбирались учителем-дефектологом и предлагались родителям (законным представителям) исходя из потребностей ребенка и необходимости закрепления навыков, полученных на коррекционно-развивающих занятиях специалистов.

Таким образом, сенсорное развитие детей раннего возраста с нарушением зрения должно осуществляться на занятиях с учителем-дефектологом, в специально оборудованной и оформленной коррекционно-развивающей среде, и родители (законные представители) должны являться активными участниками педагогического процесса.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 260 с.
2. *Венгер Л. А.* Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до шести лет : книга для воспитателя детского сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер ; под ред. Л. А. Венгера. — Москва : Просвещение, 1988. — 144 с.
3. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию : учебное пособие / П. Я. Гальперин ; [редакция, предисловие и комментарии А. И. Подольского]. — 7-е изд. — Москва : КДУ, 2007. — 330 с.
4. *Григорьева Л. П.* Психофизические исследования зрительных функций / Л. П. Григорьева. — Москва : Педагогика, 1983. — 150 с.
5. Развитие восприятия у ребенка : пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Блин-

- никова, О. Г. Солнцева. — 2-е изд., дораб. — Москва : Школьная пресса, 2007. — 72 с.
6. *Григорян Л. А.* Лечебно-восстановительная работа в детских садах для детей с амблиопией и косоглазием / Л. А. Григорян // Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения. — Москва, 1978. — С. 19–33.
 7. *Дружинина Л. А.* Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушениями зрения : методическое пособие / Л. А. Дружинина. — Москва : Экзамен, 2006. — 159 с.
 8. *Екжанова Е. А.* Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии : научно-методическое пособие / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2016. — 366 с.
 9. *Мигунова И. Н.* Педагогическая диагностика развития зрительного восприятия дошкольников в условиях ДОО компенсирующего вида / И. Н. Мигунова, Л. В. Якимова, Е. В. Замашнюк. — Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. — 80 с.
 10. *Никулина Г. В.* Развитие зрительного восприятия : учебное пособие / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева, Е. В. Замашнюк. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 188 с.
 11. *Плаксина Л. И.* Теоретические основы коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией в условиях дошкольного образовательного учреждения : автореф. дис. ... д-ра психол. наук специальность 19.00.10 / Л. И. Плаксина. — Москва, 1998. — 49 с.
 12. *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. — Санкт-Петербург : КАРО, 2007. — 256 с.
 13. *Фомичева Л. В.* Образование дошкольников с нарушением зрения : научные и прикладные аспекты : монография / Л. В. Фомичева. — Санкт-Петербург : РИО ИЦИПТ, 2018. — 219 с.

1.3. Своеобразие развития у дошкольников с нарушением зрения навыков пространственной ориентировки в макропространстве

Е. В. Замашнюк

От уровня овладения дошкольниками с нарушением зрения навыками ориентировки в микро- и макропространстве во многом зависит как степень их подготовленности к школьному обучению, так и способность к самостоятельному и безопасному передвижению в помещениях и на улице. Снижение зрения ограничивает соответствующие возможности, причем это касается не только слепых, но и слабовидящих детей и дошкольников с функциональными нарушениями зрения.

В психологии и педагогике термины «пространственная ориентировка», «ориентировка в пространстве», «пространственная ориентация» и «ориентация» являются общепризнанными. Однако их определения различаются.

Так, например, Ф. М. Шемякин называет ориентацией в пространстве умение человека определять свое местоположение по отношению к некоторым избранным им материальным телам [20].

А. Г. Литвак под ориентацией подразумевает процесс определения человеком своего местоположения в пространстве при помощи какой-либо системы отсчета. Для успешной ориентировки в пространстве необходимо локализовать себя или окружающие предметы в определенной точке для того, чтобы установить свое местоположение в пространстве [6].

Л. И. Солнцева указывала, что ориентация — это определение своего положения в пространстве (открытом или закрытом) и определение направления своего движения относительно сторон горизонта или предметов, которые заполняют пространство [17].

В. С. Сверлов называл пространственной ориентировкой способность человека в каждый момент времени безошибочно представлять

себе пространственное соотнесение находящихся вокруг объектов и свое положение сравнительно любого из них. Таким образом, пространственная ориентировка — это процесс, при котором человек определяет свое положение на местности с помощью точки отсчета относительно какого-либо предмета в данном пространстве. За точку отсчета принято брать собственное тело [15].

М. В. Венедиктова, Л. Н. Галкина, Т. А. Мусейибова применительно к дошкольникам с нарушением зрения отмечают, что ориентировка в пространстве является сложным процессом, в котором участвуют зрение, слух, осязание, вибрационное чувство и обоняние, и она предстает как сложная познавательная деятельность, которая осуществляется с помощью таких психических процессов, как восприятие, мышление, память [2, 8].

Пространственная ориентировка включает в себя:

- восприятие размеров и формы предметов, их удаленности и местоположения;
- умение отличать расположение предметов в пространстве, ориентироваться в направлениях пространства;
- понимание пространственных отношений между предметами.

При этом в зависимости от характера пространства, вслед за М. Н. Наумовым, различаются ориентировка в микропространстве и ориентировка в макропространстве [10].

Е. В. Замашнюк отмечает, что ориентировка в микропространстве — это восприятие и оценка окружающего пространства и предмета, с которым ребенок непосредственно контактирует в процессе деятельности (ориентировка на себе, на листе бумаги и др.).

Ориентировка в макропространстве предполагает восприятие и оценку пространства за пределами зоны непосредственного контакта. В свою очередь, ориентировка в макропространстве делится на ориентировку в закрытом пространстве (в доме, помещении группы дошкольного учреждения, на участке группы) и ориентировку в открытом пространстве (за пределами дошкольного учреждения) [19].

М. В. Венедиктова и Л. Н. Галкина указывают, что пространственная ориентировка проявляется при любых передвижениях или действиях человека и выполняет три важные функции, которые

задействованы в двигательной деятельности человека — программирующую (выбор направления), контролирующую и регулирующую (сохранение направления и обнаружение цели) [2].

Л. И. Солнцева обращает внимание на то, что процесс развития навыков пространственной ориентировки начинается с младенческого возраста. В каждый возрастной период этот процесс опирается на ранее сформировавшуюся систему, которая, в свою очередь, образовалась в результате установления различных связей (межфункциональных, межанализаторных, внутрианализаторных). Следовательно, уровень развития навыков ориентировки в пространстве зависит от ряда причин, которые либо способствуют психическому развитию ребенка, либо тормозят его [17].

Ориентировка в пространстве младенца при помощи внешних движений и действий является основой возникновения ориентировки с помощью восприятия и мышления. В этом возрасте развиваются слуховое и тактильное восприятия и элементарные формы таких будущих ориентировочных реакций, как сосредоточение, слежение. Фиксация зрения начинает становиться устойчивой на 4–5-й неделе жизни ребенка, а к 3-му месяцу складывается полностью. Сначала время фиксирования зрения на предмете не превышает 2 секунд, а позднее увеличивается до 15 секунд. В 4 месяца ребенок способен длительно удерживать взгляд на новом предмете. По оценке Д. Б. Эльконина, в 3 месяца ребенок начинает следить за предметом, находящимся на расстоянии более 4 метров, а в 6–10 месяцев начинает следить за предметами, двигающимися по кругу [21]. Следовательно, ребенок на первом году жизни начинает овладевать глубиной пространства.

В. С. Мухина, рассматривая этапы развития ребенка, отмечает, что для формирования пространственной ориентировки важным является появление у ребенка акта хватания, которое осуществляется под контролем зрения, т. е. перед тем, как схватить предмет, ребенок рассматривает свои руки, а также следит за движением своей руки. И только к концу первого года жизни ребенок способен схватить предмет без опоры на зрение. До формирования акта хватания восприятие пространственных характеристик предмета осу-

ществлялось ребенком через рот [9]. Тем самым, благодаря акту хватания, расширилось восприятие пространства до вытянутой руки.

К концу младенческого возраста ребенок получает первоначальные знания и представления об окружающем мире, а также у него возникают элементарные формы восприятия и мышления. Все это позволяет ребенку в дальнейшем ориентироваться в окружающей действительности.

Ребенок в раннем возрасте уже в достаточной мере овладевает умением учитывать положение предметов в пространстве. При перемещении и действиях с предметами ребенок начинает овладевать пространством. Но направление пространства и пространственных отношений между предметами он еще не выделяет. Ребенок раннего возраста усваивает начальные представления о направлениях пространства с помощью своего тела. Тело ребенка служит точкой отсчета, с помощью которой он может определять направление пространства. Вначале ребенок под руководством взрослого выделяет и правильно называет свою правую руку, которая выполняет основные действия. Затем с помощью правой руки ребенок начинает определять положение правых и левых частей тела. Направления спереди, сзади он относит пока еще только к себе. Далее дети начинают постепенно выделять отношения между предметами, например предмет, находящийся за другим, перед, слева, справа и др. Также в этом возрасте дети узнают об удаленности предмета и его местоположение. Это происходит на основе мышечного чувства во взаимодействии со зрительными ощущениями [9].

Б. Г. Ананьев и Е. Ф. Рыбалко указывают, что в раннем возрасте дети обозначают разные положения предмета словами «тут», «там» «здесь» и т. п., при этом указывая жестом направление определенного предмета. При определении местоположения того или иного предмета дети используют слова и выражения, которые не имеют отношения к общепринятой терминологии. Формирование системного механизма пространственной ориентировки, в который входят связи между зрением, кинестезией и статико-динамическим ощущением (равновесие и ускорение), осуществляется к концу раннего возраста [1]. Таким образом, ориентировка ребенка раннего возрас-

та в пространстве осуществляется на основе чувственного познания действительности.

Ребенок трех лет постепенно объединяет слова с пространственными сигналами, что способствует формированию целостных знаний и представлений о пространственных признаках и отношениях. В процессе игры совершенствуется механизм пространственной ориентировки, т. е. ребенок практически осваивает пространство и предметы в нем. В процессе игровой деятельности ребенок с помощью осязания осваивает пространство, применяет его для распознавания пространственных признаков предмета, а также развивает зрительно-моторную координацию. Иными словами, у ребенка возникает потребность в соотнесении предмета в пространстве с реальным положением его в окружающей действительности. Таким образом, при восприятии пространства детьми раннего возраста ведущим является двигательный анализатор. Способность же к определению расстояния на основе зрительного восприятия формируется к 5–6 годам [1].

В дошкольном возрасте ребенок начинает овладевать пространством с помощью словесной системы отсчета — в словарном запасе и в активном словаре появляются слова, обозначающие пространственные направления. В младшем дошкольном возрасте дети уже понимают и могут воспроизвести «карту пути», например из детского сада к дому. Дети начинают использовать в своей речи пространственные предлоги и наречия — «около», «у», «в», «возле», «под», а позднее — и слова «справа» и «слева», правда, употребляют их лишь для различения своих рук. Вначале дети осваивают одно из пространственных обозначений, которые представлены парой, например «под», «сверху», «сзади». Затем же, на основе сравнения с первым, они осваивают противоположные значения, например «над», «снизу» и др. При этом младшие дошкольники не всегда еще понимают значения пространственных терминов [1].

В старшем дошкольном возрасте ребенок способен элементарно ориентироваться в двумерном и трехмерном пространстве. Также ребенок может ориентироваться с помощью условных обозначений, плана или схемы. Ребенок седьмого года жизни умеет определять

свое пространственное положение среди окружающих предметов, а также определять расположение предметов по отношению друг к другу. На это указывают Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко, В. С. Мухина, Г. А. Урунтаева [1, 9, 18]. Восприятие пространственных отношений между предметами, однако, еще вызывает трудности. Старший дошкольник способен определять предмет, который находится впереди справа, впереди слева, сзади справа и сзади слева, причем ориентируется ребенок «от себя». В старшем дошкольном возрасте дети с помощью разнообразных обозначений пространственных отношений способны описать путь и «пространственную карту», также они могут изображать на листе бумаги план местности. Иными словами, дети с любой точки зрения способны рассмотреть знакомое пространство.

Таким образом, независимая от собственного положения ориентировка в пространстве, а также умение ребенка менять точку отсчета появляется к концу дошкольного возраста. Кроме того, ребенок способен активно включать речь, память и мышление в процесс ориентировки в пространстве.

У слабовидящих дошкольников и детей, имеющих функциональные нарушения зрения, ведущим анализатором при ориентировке в пространстве также является зрение. Однако недостаточность сенсорно-перцептивной деятельности влечет за собой возникновение ряда трудностей, в том числе и при пространственной ориентировке.

Эти трудности проявляются в ориентировке в микропространстве и затрудняют овладение навыками ориентировки в макропространстве.

Исследованиями Л. А. Дружининой, Л. И. Плаксиной, Е. Н. Подколзиной установлено, что у слабовидящих дошкольников наблюдается замедленный темп развития и осуществления ориентировки в микропространстве. Так, например, дети допускают ошибки в выделении на плоскости величины, формы предмета, удаленности, пространственного расположения предметов относительно друг друга. Также детям сложно соотносить форму предметов с геометрическими фигурами. Эти трудности связаны с монокулярным ха-

рактором зрения, который затрудняет ориентировочные действия с объемными предметами [3, 13, 14].

Еще одной особенностью развития навыков ориентировки в микропространстве у младших дошкольников с нарушением зрения являются трудности ориентировки на своем теле, при словесном обозначении расположения частей тела. Они часто ошибаются при определении правой и левой сторон, хотя правую и левую руку они знают. Особые трудности возникают у младших дошкольников с нарушением зрения при ориентировке в зеркальном отображении, так как у них искажены представления о схеме тела стоящего напротив человека.

Для детей с нарушением зрения, как отмечает Е. Н. Подколзина, характерны трудности в понимании пространственных предлогов и наречий, таких как «под», «над», «около». Они не в полном объеме понимают и используют слова, которые обозначают направления пространства. Также особенностью развития навыков пространственной ориентировки у дошкольников с нарушением зрения является недостаточное количество слов в активном словаре, которые обозначают пространственные признаки предметов и направлений [13].

Н. Г. Минаева указывает, что нарушенное зрение ребенка ограничивает возможность выделять все признаки и свойства предметов: величину, объем, протяженность и расстояние между ними, поэтому развитие пространственных представлений имеет некоторые особенности. В частности, отсутствие у детей с косоглазием и амблиопией стереоскопического зрения, с помощью которого идет накопление представлений об объеме, величине, пространственной протяженности, положении предметов, создает определенные трудности развития представлений о пространстве и ориентировки в нем [7].

В силу этого дети с амблиопией и косоглазием при монокулярном характере зрения испытывают затруднения в процессе усвоения различного учебного материала, особенно там, где необходима зрительная ориентировка.

Между тем, как отмечает в своей работе Е. В. Замашнюк, нарушенным зрением, недостаточным уровнем пространственных представлений обуславливаются сложности ориентировки в макропро-

странстве [5]. Л. С. Сековец также доказывает, что недостаточная двигательная активность, сложности формирования двигательной сферы детей с нарушением зрения вызывают сложности в пространственной ориентировке. У дошкольников с монокулярным характером зрения из-за трудностей зрительного подражания, а также трудностей в овладении представлениями о пространстве нарушается правильная поза при ходьбе, беге, в подвижных играх, нарушается координация движений и их точность, функции равновесия [16].

Е. Н. Подколзина по материалам изучения дошкольников 3–4 лет с косоглазием и амблиопией отмечает, что дети испытывают: трудности при ориентировании в пространстве вокруг себя, в сохранении направления движения, часто меняя его из-за осуществления контроля за движением только одним, лучше видящим глазом, а также трудности в выделении и соотнесении деталей разборных игрушек, в их правильном расположении относительно друг друга вследствие монокулярности зрения; кроме того, в их активном словаре отсутствуют слова, обозначающие пространственные признаки предметов и направления [13].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы дает основания для вывода о том, что развитие навыков пространственной ориентировки у дошкольников с нарушением зрения имеет много общего с развитием этих навыков у их нормально видящих сверстников, но у детей с нарушением зрения обнаруживается ряд особенностей: опора при ориентировке на неточное зрительное восприятие и на второстепенные признаки объектов; вербализация пространственных признаков, отсутствие связи между восприятием пространственных признаков предмета и их словесными обозначениями; недостаточная двигательная активность, что вызывает трудности в ориентировке в большом пространстве при передвижении и в игровой деятельности; искажение восприятия пространства, в частности удаленности предметов и расстояния между ними; нарушении целостности восприятия и расположенных в нем предметов; искажение восприятия предметов в пространстве.

Следовательно, дошкольники с амблиопией и косоглазием в процессе обучения и воспитания в дошкольном учреждении нуждаются

в целенаправленной коррекции нарушений пространственной ориентировки. Особое внимание при обучении ориентировке в микропространстве должно быть уделено прочному освоению схемы своего тела, использованию функциональных особенностей рук, «привязыванию» пространственных понятий к непарным органам, соотнесению слова и движения, переносу этих знаний на окружающее пространство, созданию обобщенного образа пространства на полисенсорной основе, с использованием нарушенного зрения.

Кроме того, формирование навыков ориентировки в пространстве требует обеспечения психологической готовности ребенка к самостоятельной ориентировочной деятельности, что должно предполагать расширение знаний и представлений об окружающем пространстве, свойствах и качествах объектов, в которых детям приходится ориентироваться и двигаться, выработку умения выделять и воспринимать различные свойства объектов в качестве ориентиров, т. е. развитие познавательной деятельности с акцентом на выделение ориентиров в различных видах деятельности, на что указывают Г. В. Никулина, Е. В. Замашнюк, А. В. Потемкина, Л. В. Фомичева [12].

В то же время в современных дошкольных учреждениях компенсирующего вида для детей с нарушением зрения отсутствуют занятия по пространственной ориентировке. Выработка навыков ориентировки осуществляется с использованием отдельных заданий на музыкальных занятиях, занятиях физической культурой, при формировании элементарных математических представлений, на коррекционных занятиях по развитию зрительного восприятия, в рамках режимных моментов. По мнению А. В. Никитиной, педагоги практических учреждений испытывают трудности в определении содержания обучения и в отборе технологий, способствующих развитию навыков ориентировки в макропространстве [11].

В этом контексте целью предпринятого экспериментального исследования явилось изучение уровня развития навыков ориентировки в макропространстве у дошкольников с функциональными нарушениями зрения и разработка с учетом полученных эмпирических данных рекомендаций для педагогов-практиков по отбору содержания обучения.

В исследовании приняли участие 32 ребенка в возрасте 6–7 лет. Из них 16 детей имели нарушения зрения и составили экспериментальную группу. Преобладающими зрительными нарушениями у этой группы детей являлись гиперметропия (11 чел.) и сходящееся косоглазие (10 чел.). Также выявлены амблиопия (5 чел.), астигматизм (4 чел.), миопия (2 чел.). Острота зрения у детей колеблется от 0,5 до 1,0 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции. У одного ребенка выявлено слабовидение с остротой зрения 0,3 на лучше видящем глазу с коррекцией.

Контрольную группу составили 16 детей, не имеющих зрительных нарушений.

Для изучения уровня развития у дошкольников навыков ориентировки в макропространстве была разработана методика, предполагающая проведение эксперимента на территории детского сада. Методика включала в себя 3 серии заданий.

Содержание серий заданий для изучения навыков ориентировки в макропространстве у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 2.

Таблица 2

Содержание изучения навыков ориентировки в макропространстве детей старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп

Серия 1. Ориентировка на участке детского сада по словесной инструкции	<p>Расскажи, что на участке расположено близко (ближе) к тебе, что далеко (дальше) от тебя.</p> <p>Расскажи, что выше тебя, а что ниже.</p> <p>Выбери самый короткий (самый длинный) путь от домика до песочницы (горки).</p> <p>Повернись (наклонись) направо — налево, вперед — назад.</p> <p>Правой рукой дотронься до левого уха.</p> <p>Левой рукой дотронься до правой коленки.</p> <p>Иди в том направлении, которое я назову (влево).</p> <p>Сделай пять шагов вперед. Поверни направо. Сделай три шага...</p> <p>Пройди по дорожке. Иди точно посередине, не наступая на края дорожки.</p> <p>Пройди справа от намеченной линии.</p> <p>Обойди вокруг квадрата, не наступая на линию.</p> <p>Встань внутри круга.</p> <p>Прыгни вперед.</p> <p>Передай мяч соседу слева.</p> <p>Сбей кеглю, стоящую посередине</p>
---	---

Окончание таблицы 2

Серия 2. Ориентировка на участке детского сада по предметным ориентирам	Дойди до горки. Расскажи, в каком направлении ты пойдешь. Иди от одного предмета до другого (от скамейки до беседки, от беседки до песочницы). Рассказывай, в каком направлении ты идешь, в какую сторону поворачиваешь. Найди спрятанную игрушку, переходя от одного предмета к другому. Расскажи, где ты нашел игрушку. Расскажи, как пройти от скамейки до песочницы. Иди вперед. Дойди до домика. Поверни налево. Иди до горки. Поверни направо. Пройди до лесенки. Расскажи другу, как найти дорогу до входа в детский сад
Серия 3. Ориентировка на участке детского сада с использованием схем и планов. Экспериментальный материал: схема пути от выхода из здания детского сада до участка группы, схема участка группы	Иди по схеме пути (от выхода из здания детского сада до участка группы). Опиши свой путь. Найди на участке предмет (игрушку) в месте, указанном на схеме. Скажи, где ты нашел предмет (игрушку). Найди на участке дерево, отмеченное на плане. Расскажи, где растет это дерево. Спрячь игрушку на участке в месте, указанном на схеме. Найди на участке все предметы, отмеченные на плане. Расскажи, где они расположены. Найди на схеме то, что я назову (песочницу, домик, клумбу). Нарисуй путь от выхода из детского сада до участка группы

Выполнение детьми каждого задания оценивалось по бальной шкале от 3 до 1 балла, затем баллы суммировались и ранжировались по трем уровням: высокий — от 84 до 67 баллов; средний — от 66 до 53 баллов; низкий — от 52 баллов и ниже.

Сравнительные результаты изучения развития навыков ориентировки в макропространстве на участке детского сада представлены на диаграмме 4.

Анализ полученных данных показал, что у детей экспериментальной группы преобладающими являются высокий уровень развития навыков ориентировки (7 чел.). У них имели место такие зрительные нарушения, как косоглазие (5 детей), гиперметропия (4 ребенка), амблиопия (1 ребенок). Острота зрения колеблется от 0,75 до 1,0 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции. Респонденты этой группы в большинстве своем справлялись с заданиями, давали точные и полные ответы.

Диаграмма 4

Сравнительные результаты изучения уровня развития навыков ориентировки в макространстве у дошкольников экспериментальной и контрольной групп



Средний уровень развития навыков пространственной ориентировки выявлен у 6 детей с гиперметропией, астигматизмом, амблиопией и косоглазием и остротой зрения от 0,65 до 1,0 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции. При выполнении заданий констатирующего эксперимента дети допускали неточности в ответах, что вызывало необходимость в помощи со стороны педагога.

Низкий уровень выявлен у 3 детей с миопией высокой степени, расходящимся косоглазием, слабовидением слабой степени (1 ребенок). У детей этой группы острота зрения колеблется от 0,3 до 1,0 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции.

В контрольной же группе все дети показали высокий уровень развития.

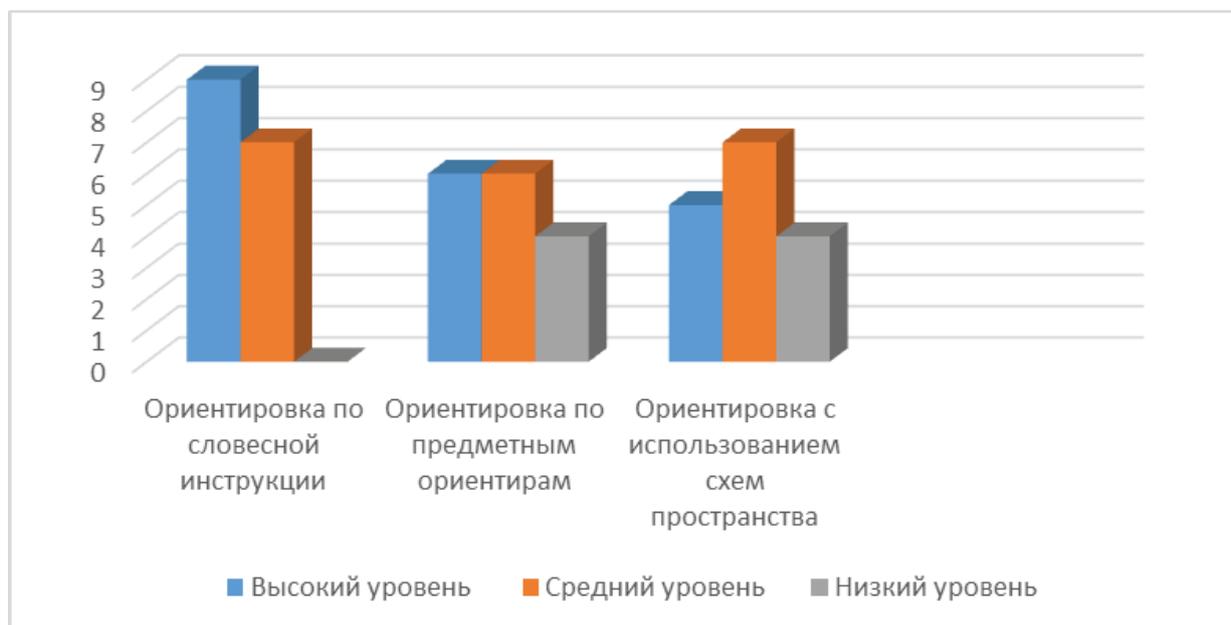
Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети экспериментальной группы показали результаты несколько ниже, чем дети контрольной группы. В то же время разница в результатах незначительна. Следовательно, хотя такие зрительные нарушения, как косоглазие, миопия, гиперметропия, могут оказывать и оказывают

негативное влияние на уровень развития навыков пространственной ориентировки у дошкольников, проведение с ними в дошкольном учреждении коррекционно-развивающей работы позволяет компенсировать нарушенное зрение.

В то же время, выявление у существенной части респондентов среднего и низкого уровня развития навыков ориентировки в макропространстве требует проведения в сравнительном плане, т. е. в сопоставлении с соответствующими данными по контрольной группе, качественного анализа результатов экспериментального изучения этих навыков у детей экспериментальной группы (см. диаграмму 5).

Диаграмма 5

Сравнительный анализ изучения навыков ориентировки в макропространстве детей экспериментальной группы



При выполнении заданий 1-й серии, направленных на выявление умений ориентировки в пространстве по словесной инструкции, дети экспериментальной группы показали высокий (9 чел.) и средний (7 чел.) уровни развития. Очевидно, что включение дефектологами и воспитателями этих видов заданий в учебную, игровую и трудовую деятельность детей, оказывает положительное влияние на формирование умений ориентироваться в пространстве. В то же

время, предложенные задания при выполнении вызвали трудности разной степени.

Наибольшие трудности вызвали задания на ориентировку «относительно себя» с определением направлений движения «вправо-влево», показ и называние предметов «слева-справа», показ левосторонних-правосторонних парных частей тела, выполнение поворотов на месте на 180° с продолжением движения в заданном направлении.

Наименьшие же трудности вызвали задания на понимание наречий «ближе-дальше», «выше-ниже» при назывании расположения предметов «относительно себя» и выполнение движений в соответствии с понятиями «внутри», «снаружи».

Для детей экспериментальной и контрольной групп общей трудностью явилось задание на метание по кеглям. Кроме того, при выполнении заданий с использованием понятий «слева-справа», «правая-левая» дети контрольной группы также испытывали трудности и нуждались в дополнительной инструкции педагога.

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий 2-й серии, направленной на изучение уровня развития навыков пространственной ориентировки по предметным ориентирам, показал наличие у респондентов высокого (6 чел.), среднего (6 чел.) и низкого (4 чел.) уровней. Качественный анализ выполнения детьми отдельных заданий позволил выявить ряд существенных обстоятельств.

Наибольшие трудности вызвали задания, требующие словесного описания местоположения предмета или направления пути к тому или иному предмету на участке группы — дети часто пользовались словами «туда», «сюда», «идти так» или указательными жестами, постоянно нуждались при описании в наводящих и уточняющих вопросах.

Имели место ошибки в словесном обозначении правой и левой стороны, которые, в свою очередь, приводили к ошибкам в описании местоположения предмета или маршрута следования к предмету на участке группы.

Наименьшие же трудности у детей вызвали задания, требующие прохождения по короткому, знакомому маршруту по площадке

детского сада; легко выполнялись и задания, в соответствии с которыми дети шли и по пути комментировали, в каком направлении они идут, в какую сторону поворачивают, какие предметы встречают на своем пути.

Тем самым у детей экспериментальной группы недостаточно развиты как умение получать зрительную информацию о пространственном взаиморасположении объектов на участке группы, так и умение словесно описывать местоположение объектов на участке группы.

Между тем дети контрольной группы при описании направления тоже путали право-лево, а также не могли четко описать маршрут от дома до входа в детский сад.

Сравнительный анализ результатов 3-й диагностической серии, направленной на изучение уровня развития навыков пространственной ориентировки с использованием схем и планов, показал, что преобладающим — у 7 детей — является средний уровень, высокий уровень продемонстрировали 5 чел., низкий — 4 чел.

Качественный анализ результатов выполнения детьми заданий выявил, что наибольшую трудность у детей экспериментальной группы вызвали задания, требующие прохождения по схеме от выхода из здания детского сада до участка группы и при этом словесно описать свой путь и соотнести изображения предметов на схеме с реальными, а также задания, требовавшие найти на участке дерево, отмеченное на схеме, и самостоятельно составить схему пути от выхода из здания детского сада до участка группы.

Кроме того, характерным было то, что при словесном описании местоположения того или иного предмета на участке дети отвечали одним словом или указательным жестом, показывали на схеме и говорили «здесь», чем обуславливалась необходимость в помощи со стороны педагога в виде наводящих вопросов, которые помогали детям описать более подробно, где находится тот или иной предмет на участке.

При прохождении и словесном описании пути по схеме дети путали правую и левую стороны, что в дальнейшем отразилось на выполнении задания, связанного с изображением схемы пути на листе бумаги.

Большинство детей не могли найти необходимое дерево на участке группы в силу того, что испытывали трудности в соотнесении предметов на схеме с реальными объектами на участке.

Напротив, наименьшие трудности у детей экспериментальной группы вызвали задания по поиску по схеме спрятанного предмета (игрушки) и размещения его в «тайном месте».

Таким образом, у детей экспериментальной группы недостаточно развиты умения зрительного соотнесения предметов на схеме с предметами на участке группы, а также недостаточно развиты умения, связанные как со словесным описанием местоположения предмета на участке группы, так и со словесным описанием пути до определенного объекта на участке.

Что же касается контрольной группы, то у отдельных детей возникли определенные трудности в использовании схем и планов при ориентировке. Они не могли нарисовать путь от выхода из детского сада до участка группы, так как никогда это не делали. Также дети допускали ошибки при описании местоположения того или иного предмета на участке группы, но самостоятельно или с помощью педагога исправляли неточности в ответах.

Таким образом, по итогам проведенного эксперимента по изучению уровня развития навыков пространственной ориентировки у дошкольников с нарушениями зрения обнаруживается следующее.

Для детей экспериментальной и контрольной групп характерны трудности при определении правой и левой сторон, словесном описании местоположения предмета и маршрута движения по словесной инструкции педагога и по схеме, в отображении схемы пути на листе бумаги.

Вероятно, данные трудности могут быть характерны для детей старшего дошкольного возраста и обусловлены как недоразвитием речи, так и неспособностью применять зрительные умения, в частности для определения местоположения предмета в реальной жизни и на схеме.

Дети экспериментальной и контрольной групп испытывали трудности при выполнении заданий на меткость. Однако если у детей экспериментальной группы это может быть вызвано косоглазием,

амблиопией и гиперметропией, то у детей контрольной группы — нарушением глазомера.

Дети экспериментальной группы испытывали особые трудности при выполнении заданий при ориентировке на участке детского сада по предметным ориентирам и с использованием схем и планов.

Наиболее сложными для выполнения были задания:

- на ориентировку по схеме и ее составление, например «Найди на участке дерево, отмеченное на плане. Расскажи, где растет это дерево», «Нарисуй путь от выхода из детского сада до участка группы»;
- на движение с изменением направления по словесной инструкции, например «Сделай пять шагов вперед. Поверни направо. Сделай три шага...», «Иди вперед. Дойди до домика. Поверни налево. Иди до горки. Поверни направо. Пройди до лесенки»;
- на употребление в речи пространственных терминов и использование предметных представлений, например «Расскажи другу, как найти дорогу до входа в детский сад»;
- на словесное обозначение направления звука, например «Расскажи, какие звуки и с какой стороны от себя ты слышишь (справа и слева, впереди и сзади, вверху и внизу)».

Меньше всего трудностей у детей экспериментальной группы вызвали задания, направленные на ориентировку по словесной инструкции педагога, и задания, связанные с поиском предметов на участке. Это может быть связано с тем, что на различных занятиях дети выполняют задания по словесной инструкции педагога и дети играют в игры такой направленности.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о своеобразии развития у дошкольников с нарушением зрения навыков ориентировки в макропространстве: наличие у них таких зрительных патологий, как амблиопия, астигматизм, гиперметропия, косоглазие во многом затрудняет восприятие пространства и, следовательно, негативно влияет на ориентировку в нем. Этим обуславливает необходимость разработки содержания коррекционной работы по развитию навыков пространственной ориентировки у дошкольников с нарушением зрения старшего дошкольного возраста с целью пред-

упреждения трудностей, которые могут возникнуть у них при обучении в школе.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. — Москва : Просвещение, 1964. — 304 с.
2. *Венедиктова М. В.* Методическое пособие по обучению и воспитанию детей с нарушением зрения дошкольного возраста / М. В. Венедиктова, Л. Н. Галкина. — Нижний Новгород : Перспектива, 2004. — 94 с.
3. *Дружинина Л. А.* Дошкольники, имеющие нарушения зрения: индивидуальная работа по развитию ориентировки в пространстве в условиях общеобразовательной группы / Л. А. Дружинина // Дошкольное воспитание : научно-методический журнал. — Москва, 2011. — № 9. — С. 104–107.
4. *Замашнюк Е. В.* Развитие навыков пространственной ориентировки у дошкольников с нарушением зрения / Е. В. Замашнюк, Ю. И. Демура // Специальное образование : материалы IX Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 24–25 апреля 2013 года / Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина. — Санкт-Петербург, 2013. — С. 128–131.
5. *Замашнюк Е. В.* Своеобразие пространственных представлений у дошкольников с нарушением зрения / Е. В. Замашнюк // Царскосельские чтения, 13 : Высшая школа — инновационному развитию России : [материалы] Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 21–22 апреля 2009 года / Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина. — Санкт-Петербург, 2009. — Т. 5. — С. 234–238.
6. *Литвак А. Г.* Психология слепых и слабовидящих : учебное пособие / А. Г. Литвак ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 271 с.
7. *Минаева Н. Г.* Развитие навыков ориентировки у дошкольников с косоглазием и амблиопией / Н. Г. Минаева // Воспитание

- и обучение детей с нарушениями развития : методический и практический журнал. — Москва, 2004. — № 6. — С. 17–21.
8. *Мусейибова Т. А.* Формирование некоторых пространственных ориентаций. Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников : хрестоматия в 6 частях / Т. А. Мусейибова. — Санкт-Петербург, 1994. — Ч. I. — 350 с.
 9. *Мухина В. С.* Детская психология / В. С. Мухина. — Москва : Апрель Пресс : ЭКСМО, 2000. — 352 с.
 10. *Наумов М. Н.* Обучение слепых пространственной ориентировке : учебное пособие / М. Н. Наумов. — Москва : ВОС, 1982. — 116 с.
 11. *Никитина А. В.* Использование подвижных игр в развитии навыков пространственной ориентировки у дошкольников с нарушением зрения / А. В. Никитина, Е. В. Замашнюк // *Личность, общество, образование в изменяющемся мире : межвузовский сборник научных трудов / Комитет общего и профессионального образования Ленинградской области, Ленинградский областной институт развития образования.* — Санкт-Петербург, 2012. — С. 467–472.
 12. Содержание и организация образования слабовидящих в свете ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ : учебно-методическое пособие / Г. В. Никулина, Е. В. Замашнюк, А. В. Потемкина, Л. В. Фомичева ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — 2-е изд., испр. и доп. — Санкт-Петербург : Граница, 2016. — 186 с.
 13. *Подколзина Е. Н.* Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения / Е. Н. Подколзина. — Москва : ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. — 176 с.
 14. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / под ред. Л. И. Плаксиной. — Москва : б. и., 1995. — 88 с.
 15. *Сверлов В. С.* Пространственная ориентировка слепых : пособие для учителей и воспитателей школ слепых / В. С. Сверлов. — Москва : Учпедгиз, 1951. — 151 с.

16. *Сековец Л. С.* Коррекционная направленность физического воспитания дошкольников с монокулярным зрением : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : специальность 13.00.03 : защищена 14.03.2002 / Л. С. Сековец. — Москва, 2002. — 45 с.
17. *Солнцева Л. И.* Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л. И. Солнцева. — Москва : Полиграф сервис, 1997. — 124 с.
18. *Урунтаева Г. А.* Психология дошкольного возраста : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Г. А. Урунтаева. — 3-е изд., стереот. — Москва : Академия, 2014. — 272 с.
19. Учимся ориентироваться в пространстве : методические рекомендации / под ред. Е. В. Замашнюк. — Санкт-Петербург : Граница, 2015. — 64 с.
20. *Шемякин Ф. Н.* Ориентация в пространстве / Ф. Н. Шемякин // Психологическая наука в СССР. — Москва, 1959. — Т. 1. — С. 94–96.
21. *Эльконин Д. Б.* Детская психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стереот. — Москва : Академия, 2007. — 384 с.

1.4. Взаимосвязь развития игровой деятельности и социального опыта у детей с нарушением зрения в период дошкольного детства

А. В. Никитина

Игровая деятельность выступает как жизненно важный и необходимый элемент в развитии как индивидуума, так и общества в целом. Современные педагогические исследования (А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др.) подтверждают, что именно через игру происходит приобщение ребенка к культуре общества, исторически накопленному опыту деятельности, овладение им специфическими человеческими формами поведения, способами действия с предметами, что обусловлено, по мнению Д. И. Фельдштейна, ее историческим развитием и социальной сущностью, проявляющейся в проекции на «мир вещей» и на «мир людей» [2, 8]. Через игру ребенок дошкольного возраста овладевает общественно выработанным опытом действий и отношений, а также возникают основные психофизические новообразования и осуществляется переход на новые уровни развития, в силу чего она выступает, с одной стороны, как ведущий вид деятельности на данном возрастном этапе (Л. С. Выготский, Р. И. Жуковская, А. В. Запорожец, Д. В. Менджерская, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин и др.), а с другой — как главная составляющая психолого-педагогического механизма становления социального опыта, который также включает систему социальных ролей, самосознание, социальные отношения (Л. И. Божович, Н. Ф. Голованова, М. С. Каган, А. Н. Леонтьев и др.).

Соответственно у детей дошкольного возраста формирование социального опыта как обобщенного на личностном уровне действия субъекта, содержательно выраженного в виде познавательного, эмоционально-ценностного, коммуникативного и поведенческого компонентов, находится в тесной взаимосвязи с развитием игровой деятельности, такой вывод можно сделать на основе исследований

Н. Ф. Головановой [1]. Данная ситуация не будет являться исключением и для дошкольников со зрительной патологией.

Так, познавательный (когнитивный) компонент социального опыта ребенка проявляется в его социальных представлениях, понятиях, суждениях. По мнению специалистов в области дошкольной педагогики, таких как А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и ряд других, в процессе социализации ребенок усваивает большое количество знаний об обществе, общественных отношениях, социальных статусах и ролях, нормах и правилах социального поведения, а также приобретает различные умения и навыки, которые способствуют его интеграции в общество [2].

При этом следует учитывать, что познавательный и аксиологический (эмоционально-ценностный) компоненты социального опыта представляют собой единое целое: социальные знания всегда содержат ценностный момент и самым тесным образом связаны с эмоциями, переживаниями, т. е. своими корнями уходят в подсознание. Но основное содержание данных компонентов социального опыта формируется через сознание, хотя сам этот процесс не обязательно осознается ребенком. В принципе, любой предмет может служить источником переживаний у детей. Однако эти переживания будут разными в зависимости от того, входит или нет данный предмет в круг формирующихся у ребенка мотивов и ценностей. Применительно к дошкольнику можно выделить разные категории объектов, которые соответствуют ценностям разного уровня и вызывают неодинаковое отношение в сознании ребенка.

В дошкольной психологии объектом ценностного, эмоционального отношения ребенка могут быть люди (взрослые и дети), предметы, образы (людей и предметов), идеи или представления и, наконец, действия. При этом важно не только понять подлинную причину, объект детских переживаний, но и установить его место в системе других ценностей ребенка. В этом случае анализ эмоциональных состояний дошкольника позволяет выделить, прежде всего, специфические человеческие эмоции, характерные для ребенка как существа социального [5].

Кроме того, если познавательный и эмоционально-ценностный компоненты наглядно представляют и раскрывают внутренний план социального опыта субъекта, то внешний план находит свое отражение в коммуникативном и поведенческом компонентах, что, в свою очередь, предполагает активное взаимодействие субъекта с реальной действительностью.

Так, коммуникативный компонент включает в себя навыки социального взаимодействия, а именно — изначально освоенные человеком способы установления взаимоотношений между людьми, ведущие позиции среди которых занимают: желание вступать в контакт с другим человеком, умение понять его состояние и в соответствии с этим строить свое поведение. В свою очередь, действенный (поведенческий) компонент, основанный на совокупности исторически накопленной практической деятельности, включающей в себя реакции, умения, навыки, предполагает практическую готовность к определенному поведению, т. е. нацеленность на реализацию ребенком сложившихся социальных представлений, обладающих ценностным аспектом и определяющих его позицию при взаимодействии с социумом.

Каждый из этих компонентов, проецируясь на «мир вещей» и «мир людей», рождает важнейшие социальные новообразования личности: социальные знания и убеждения, социальные установки, навыки социального взаимодействия и практической деятельности. В исследованиях Д. И. Фельдштейна подчеркивается, что совокупность подобных новообразований в их реальном проявлении создает у ребенка «образ мира», т. е. ценностную систему социальных отношений [8].

Между тем, опираясь на работы Н. Ф. Головановой, следует учитывать, что процесс развития социального опыта предполагает не только усвоение системы сведений, знаний, навыков, образцов, но и овладение способом деятельности, результатом которого он является [1]. Однако особенности игровой деятельности дошкольников с нарушением зрения, обусловленные бедностью и ограниченностью социального опыта в условиях зрительной депривации и проявляющиеся в замедленном темпе формирования игровых умений, замене практического исполнения предметных действий

словесным описанием, бедности сюжета игры, взаимодействии детей между собой в процессе игры (А. М. Витковская, И. Г. Корнилова, Д. М. Маллаев, Т. П. Свиридюк, Л. И. Солнцева, Э. М. Стернина, Л. В. Фомичева, С. М. Хорош и др.), сказываются на процессе формирования самого социального опыта у данной категории детей.

Совокупность этих обстоятельств потребовала разработки и апробации экспериментальной игровой методики, в основу которой было положено представление о диалектическом единстве функционально-игрового аспекта, связанного с овладением собственно игровой деятельностью (в данном случае театрализованной игрой с сюжетным дополнением) и социально-воспитательного аспекта, касающегося овладения социальным опытом и предполагающего развитие каждого из его компонентов. Целевая установка состояла в том, что включение детей со зрительной патологией в доступную им на данном возрастном этапе многофункциональную игровую деятельность может обеспечить полноценное протекание процесса формирования социального опыта, а также будет способствовать развитию игровой деятельности в целом.

Экспериментальная работа включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Основной задачей *первого* (констатирующего) этапа исследования являлось изучение наличного уровня сформированности социального опыта дошкольников с нарушенным зрением, что служило бы исходной основой для создания методики развития социального опыта данной категории детей в условиях театрализованной игровой деятельности.

В констатирующем эксперименте, охватившем две категории детей, приняли участие 89 детей в возрасте от 5 до 7 лет: 60 дошкольников с нарушенным зрением и 29 дошкольников с нормальным зрением.

При этом в экспериментальную группу № 1 вошли 25 дошкольников со зрительной патологией в возрасте от 5 до 6 лет; экспериментальную группу № 2 составили 35 детей со зрительной патологией в возрасте от 6 до 7 лет. В контрольную группу № 1 вошли 14 детей в возрасте от 5 до 6 лет, не имеющих зрительных нарушений,

контрольную группу № 2 составили 15 дошкольников в возрасте от 6 до 7 лет без зрительной патологии.

Результаты анализа медицинских карт свидетельствуют о том, что среди участвовавших в эксперименте дошкольников с нарушенным зрением у 63,0 % детей наблюдается гиперметропия. Среди нарушений глазодвигательного аппарата у детей, составлявших экспериментальные группы, наиболее распространено содружественное косоглазие (56,6 %).

Среди дошкольников, имеющих данное заболевание, у 76,4 % детей оно проявляется в форме сходящегося косоглазия, и у 23,6 % детей — в форме расходящегося косоглазия. Также среди зрительных заболеваний наблюдается амблиопия (48,3 % детей) различных видов (астеническая, рефракционная) и степени тяжести. Так, у 65,5 % детей наблюдается слабая степень амблиопии, что соответствует остроте зрения от 1–0,7; 31,0 % детей имеют среднюю степень амблиопии при остроте зрения от 0,6–0,4; для 3,4 % детей характерна высокая степень амблиопии с остротой зрения от 0,3 и ниже. У 30,0 % испытуемых экспериментальных групп наблюдается астигматизм. Также имеют место другие зрительные патологии: миопия (8,3 %), анизометропия (5,0 %), ретинопатия недоношенных (1,6 %), нистагм (1,6 %), катаракта (1,6 %), помутнение роговицы (1,6 %), ретинобластома (1,6 %).

При этом для 43,3 % дошкольников с нарушенным зрением, участвовавших в эксперименте, характерно общее недоразвитие речи (ОНР), у 8,3 % испытуемых отмечается задержка психического развития (ЗПР), у 15,0 % детей имеется минимальная мозговая дисфункция (ММД), также присутствуют нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА): нарушения осанки (20,0 %) и плоскостопие (28,3 %).

Полученные сведения о состоянии зрительных функций были учтены при разработке специальной игровой методики изучения социального опыта детей, а также при выборе системы методов исследования, в которую вошли наблюдение, анализ анкетных данных, беседа с учителями-дефектологами и воспитателями.

Исходным при разработке методики констатирующего эксперимента стало положения о 4-компонентной структуре социального опыта [1], в соответствии с чем была разработана специальная игро-

вая диагностическая методика, включающая в себя несколько серий заданий, основной целью которых являлось изучение каждого из содержательных компонентов социального опыта.

Первая серия была направлена на изучение познавательного компонента социального опыта ребенка через оценку его социальных представлений в процессе анализа 8 моделей-ситуаций. В основе предложенных ситуаций лежит знание и понимание ребенком правил и норм взаимодействия со взрослыми (как с близкими, так и с посторонними людьми), сверстниками, а также с детьми более младшего возраста в условиях улицы, детского сада в процессе совместной деятельности, игры. Выбор данных ситуаций базировался на том, что практически каждый из детей в своей реальной жизни сталкивался с решением подобных проблем, будь то оказание помощи сверстнику или пожилому человеку, животному, попавшему в беду, признание своей вины и др. При этом выбор ребенком ответов-продолжений отражает наличие ценностных моментов в его представлениях, что проявляется в принятии социально одобряемых норм взаимодействия.

Начало изучения эмоционально-ценностного компонента имело место в первой серии диагностической методики, что объясняется наличием ценностного момента в знаниях и представлениях ребенка о нормах и правилах социального взаимодействия.

В связи с этим *вторая серия* была направлена на изучение эмоционально-ценностного компонента социального опыта ребенка с точки зрения выявления его знаний об основных эмоциональных состояниях — через способность ребенка оценить эмоциональное состояние в условиях его изолированного изображения и в контексте определенной ситуации. В качестве изобразительного стимульного материала использовались 2 набора карточек: набор из 5 карточек-символов, отражающих различные эмоциональные состояния (радость, грусть, злость, испуг, удивление) и выполненных на плотном картоне размером $12,5 \times 15,5$ см, а также набор из 5 карточек-ситуаций, выполненных на плотном картоне размером $10 \times 11,5$ см. В соответствии с офтальмологическими требованиями изображения на стимульных картинках были выполнены четким черным контуром на светлом

фоне, незначительные детали и тени были устранены. Это облегчало процесс восприятия детьми с нарушением зрения плоскостного изображения и позволяло с большей точностью определять характер ситуации и различия в выбираемых эмоциональных состояниях.

Третья серия была направлена на изучение коммуникативного компонента социального опыта ребенка через оценку его базовых умений в процессе общения. В основу диагностического исследования на данном его этапе легли представления о коммуникативных умениях как освоенных человеком способах установления взаимоотношений между людьми, включающих в себя желание вступать в контакт с другим человеком, умение понять его состояние и в соответствии с этим строить свое поведение. Позиция ребенка и его владение навыками социального взаимодействия в процессе общения наиболее ярко проявляются при разрешении различных проблемных ситуаций, в которых с особой остротой выступают позитивные и негативные стороны личностного отношения к партнеру, что, в свою очередь, также отражает сформированность коммуникативных умений.

Четвертая серия была направлена на изучение поведенческого (действенного) компонента социального опыта ребенка через наблюдение за его реальным поведением, в основе которого лежит реализация сложившихся социальных представлений, обладающих ценностным аспектом и определяющих его позицию при взаимодействии. Наблюдение осуществлялось экспериментатором на протяжении нескольких месяцев во время режимных моментов, в процессе организованной деятельности (учебной, спортивной, развлекательной) и свободной игры. Во всех этих ситуациях имеет место как индивидуальная деятельность, так и взаимодействие с окружающими взрослыми и сверстниками. Выделение подобных моментов определялось тем, что они соответствуют распорядку дня дошкольного образовательного учреждения и не предполагают создания каких-либо специальных «лабораторных» ситуаций.

Тем самым совокупность заданий в четырех сериях была сформирована таким образом, чтобы получить необходимые сведения об уровне развития социального опыта дошкольников с нарушением зрения применительно к каждому из его компонентов.

Исходным при разработке методики реализации *второго (формирующего) этапа* экспериментальной работы явилось положение о структурных компонентах социального опыта; также во внимание принимались данные об уровне их сформированности у дошкольников с нарушенным зрением, которые были получены в ходе констатирующего эксперимента.

Речь идет о том, что, как показали полученные результаты, становление социального опыта детей с функциональными нарушениями зрения в дошкольном возрасте, подчиняясь общим психолого-педагогическим закономерностям, имеет специфические особенности, выражающиеся в диспропорции и отставании в развитии различных компонентов социального опыта данной категории детей в отличие от их нормально видящих сверстников. Так, у большинства дошкольников с функциональными нарушениями зрения (64,8 %) отмечается положительная направленность имеющихся у них представлений о нормах и правилах социального взаимодействия с окружающими людьми, что проявляется в знании конкретных способов проявления уважительного отношения к старшим, готовности к взаимопомощи и сотрудничеству со сверстниками. Также были зафиксированы достаточно высокие показатели сформированности применительно к эмоционально-ценностному компоненту у большей группы детей данной категории (54,3 %). Однако несмотря на это для них в целом является проблематичным восприятие и оценка основных эмоциональных состояний человека при анализе сюжетного изображения, среди которых ведущую позицию в данном случае занимают эмоции удивления и испуга.

В свою очередь, результаты оценки поведенческого компонента свидетельствуют о том, что только знания норм и правил социального взаимодействия, которые составляют познавательный компонент социального опыта, еще недостаточно для того, чтобы ребенок вел себя в соответствии с ними. Если взрослые (педагоги, родители) сужают процесс формирования нравственных представлений ребенка до уровня бесед и не уделяют должного внимания практике взаимоотношений детей с окружающими людьми, то, как правило, дошкольники хорошо знают нравственные нормы и даже правильно

о них рассуждают, но при этом сами их нарушают, не считаясь с интересами окружающих, на что указывают и показатели сформированности коммуникативного компонента социального опыта. Наряду с тем, что доминирующая группа дошкольников со зрительной патологией (44,3 %) имеет высокий уровень развития данного компонента социального опыта, низкий уровень отмечается у 30,8 % детей данной категории. Это обусловлено тем, что дошкольники с нарушенным зрением, по сравнению с нормально видящими сверстниками, в меньшей степени владеют невербальными средствами общения, а это проявляется в затруднениях при распознавании эмоционального состояния партнера по его мимике, выразительным движениям; у дошкольников с нарушенным зрением отсутствует умение ставить себя на место другого в различных ситуациях, а также находить необходимые адекватные способы содействия. Кроме того, именно эти проявления являются составляющими компонентами процесса эмпатии, которая, в свою очередь, выступает как одно из условий, необходимых для организации совместной деятельности детей.

Для предупреждения подобного расхождения знаний и реального поведения необходимо, чтобы нравственные представления ребенка превратились в движущие мотивы его поведения, важно, чтобы у него возникло не только понимание, но и положительное эмоциональное отношение к своим нравственным обязанностям. Это произойдет в том случае, если объяснения и указания со стороны взрослых найдут подкрепление в собственном практическом опыте ребенка, в опыте его деятельности.

Причем решающую роль здесь играет включение дошкольника в содержательную, совместную с другими детьми и взрослыми деятельность, которая позволяет ему непосредственно пережить, почувствовать необходимость выполнения определенных норм и правил для достижения важных и интересных целей [3]. Именно в рамках такой деятельности начнут складываться особые формы ориентировочно-исследовательской оценки, направленной на выяснение того, какое (положительное или отрицательное) значение имеют те или иные объекты для самого ребенка, для удовлетворения

его материальных и духовных потребностей. Применительно к детям дошкольного возраста с нарушенным зрением ориентировочно-исследовательская оценка играет существенную роль в процессе развития разносторонних взаимоотношений, в понимании ими эмоционального состояния сверстников [9].

При этом существенное значение для развития детской личности имеет деятельность не только реальная, но и воображаемая, позволяющая эмоционально предвосхитить отдаленные последствия своих поступков. В процессе такого воображения происходит своего рода проигрывание данной ситуации, во время которого можно обнаружить ценность для субъекта сложившихся обстоятельств или действий, которые в этих обстоятельствах могут быть выполнены. В таких условиях ребенок пытается, прежде чем приступить к решению задачи, предварительно проиграть в воображаемом плане различные варианты действия и предугадать их последствия для окружающих людей, а следовательно, и для него самого. Так он стремится определить направление своего последующего поведения, избегая тех поступков, которые может совершить под влиянием случайных обстоятельств и мимолетных желаний.

Всем этим требованиям соответствует театрализованная игра, которая является одним из видов творческих игр и которая представляет собой слияние имеющихся у детей предметно-практических и коммуникативных навыков и помогает научить ребенка с нарушенным зрением адаптивному поведению в современном мире.

Но для того чтобы театрализованная игровая деятельность выступала важным источником обогащения каждого из компонентов социального опыта детей дошкольного возраста с нарушенным зрением, необходима ее специальная, педагогически целесообразная, организации с учетом особенностей игровой деятельности и специфики социального развития ребенка в условиях зрительной депривации.

Методика развития социального опыта дошкольников с нарушенным зрением основана на использовании театрализованной игры с сюжетным дополнением, которая является качественно новым этапом в развитии творческой игровой деятельности, поэтому ее введение

в повседневную деятельность детей с нарушениями зрения должно соответствовать их реальным игровым умениям и навыкам; также необходимо наличие готовности детей к творческому взаимодействию.

Поэтапный процесс овладения данным видом творческой игры лежит в основе функционально-игрового аспекта, который находится в тесной взаимосвязи с социально-воспитательным аспектом, предполагающим развитие каждого из компонентов социального опыта.

1. Этюды, которые представляют собой упражнения, направленные на ознакомление детей с основными эмоциональными состояниями (радость, грусть, злость, испуг, удивление), возможностями выразительного изображения этих эмоциональных состояний, с помощью мимики (выразительных движений лица) и пантомимики (выразительных движений всего тела), а также на формирование умения распознавать по различным признакам эмоциональные проявления других людей, понимание которых необходимо при взаимодействии с другим человеком. Таким образом, на данном этапе могут решаться задачи, связанные с формированием эмоционально-ценностного компонента социального опыта.

2. Короткие пробные игры дают возможность практического закрепления знаний об основных эмоциональных состояниях и отражающих их выразительных движениях, а также апробации не только индивидуальных, но и групповых этюдов, что подразумевает умение дошкольников с нарушенным зрением устанавливать определенные взаимоотношения друг с другом, включающие в себя желание вступать в контакт с другим человеком, умение понять его состояние и учитывать это при взаимодействии, что, в свою очередь, дает возможность на данном этапе вместе с задачами развития эмоционально-ценностного компонента решать и задачи формирования коммуникативного компонента социального опыта.

Применительно к функционально-игровому аспекту данный этап овладения театрализованной игровой деятельностью также направлен на овладение механизмом кукловодства и синхронного эмоционального голосового оформления действий куклы, что необходимо для детей с нарушениями зрения с низкими подражательными возможностями, которым требуется больше времени и усилий для

восприятия, усвоения, запоминания и воспроизведения полученных знаний, чем их нормально видящим сверстникам.

3. Традиционная театрализованная игра является базовой игровой основой, здесь большую часть времени занимает подготовительный период, включающий распределение ролей, репетиции, подбор атрибутов, что требует от детей с нарушенным зрением умения договариваться, сознательно относиться к общему результату деятельности, при необходимости оказывать помощь друг другу, т. е. действовать в соответствии с усвоенными правилами и нормами социального взаимодействия. Это позволяет решать задачи, связанные с формированием поведенческого компонента, не исключая вопросы, связанные с развитием эмоционально-ценностного и коммуникативного компонентов социального опыта дошкольников с нарушенным зрением.

Также традиционная театрализованная игра дает возможность автоматизировать элементарные навыки кукловождения и игрового взаимодействия дошкольников со зрительной патологией, которые необходимы в дальнейшем для развития театрализованной игры с сюжетным продолжением.

4. Театрализованная игра с сюжетным дополнением представляет собой несколько иной вид театрализованной игровой деятельности, который не может возникнуть только из разрозненного игрового опыта и самостоятельного овладения игрой с пальчиковыми и перчаточными куклами. Поэтому путь к овладению этой игрой лежит через накопление личного опыта предметных действий, расширение границ опыта взаимодействия и обогащение выразительных навыков на предшествующих ступенях. При этом дети достаточно быстро учатся свободно обращаться с сюжетом и активно использовать неожиданные, «волшебные» ситуации для его обогащения. Перед взрослым же стоит важная задача — научить дошкольников действовать в любой ситуации в рамках социально приемлемого и эмпатичного поведения. Важно, чтобы педагоги и родители и в повседневном общении демонстрировали те способы взаимодействия с окружающим миром, которые прививаются дошкольникам во время игровых занятий; они должны побуждать детей и сами

поступать так, чтобы у них не возникало разрыва между теоретической моделью поведения (в рамках игровой деятельности) и ежедневным (внеигровым) взаимодействием. Таким образом, заключительный этап дает возможность активного формирования всех компонентов социального опыта, включая познавательный, развитие которого предусматривалось и на предыдущих этапах, но не являлось ведущим направлением.

Планирование количества игровых единиц применительно к каждому этапу театрализованной игровой деятельности зависело от уровня сложности овладения им. При переходе от одного этапа к последующему усложняется социальное содержание материала, что связано с расширением направленности развития компонентов социального опыта на этапе, а это, в свою очередь, обуславливает усложнение природы игры и, соответственно, увеличивает время, требующееся для ее овладения.

Также театрализованная игра с сюжетным дополнением требует специальной, педагогически целесообразной организации, в основе которой лежит учет особенностей игровых умений и специфики формирования социального опыта ребенка со зрительной патологией, чем, в свою очередь, и обусловлена тематика игровых занятий и их структура, которая включает в себя следующие компоненты.

1. **Введение в игровую среду (обстановку)** предполагает создание положительного эмоционального настроения на совместное творческое взаимодействие. Педагогу необходимо изначально продумать «ритуальное игровое упражнение», которое в дальнейшем ассоциировалось бы у детей с началом игрового занятия. Например: подгруппа детей вместе с педагогом, взявшись за руки, стоят в кругу и смотрят на «волшебную лампу»; стоя в кругу, передают друг другу предмет с заранее обозначенной «волшебной» направленностью — «заколдованный» мяч, волшебная палочка. Также на данном этапе для закрепления правил и норм социального взаимодействия, а также с целью предупреждения расхождения имеющихся знаний и реального поведения необходимо учитывать, чем занимались в прошлый раз и какие выводы были сделаны детьми для себя, удалось ли применить в реальной обстановке то, чему научились;

эти и другие моменты выясняются через постановку вопросов педагога к детям.

2. Знакомство с игровой историей и ее героями подразумевает прослушивание детьми фрагмента литературного произведения (рассказа, сказки, стихотворения) или придуманной истории, которые эмоционально и выразительно рассказываются педагогом. Как дополнительный вариант знакомства с игровой историей может использоваться аудиозапись, предполагающая специальное звуковое оформление, которое помогает восприятию текста. В ходе игровой беседы обсуждаются действующие лица, обращается внимание на их черты характера, поступки, на сопутствующие им эмоциональные проявления и переживания, т. е. составляется характеристика героя, включающая в себя описание выразительных средств, необходимых для изображения образа, а также отражающая понимание ребенком разносторонних отношений окружающей действительности.

3. Моделирование дальнейшего развития игровой ситуации осуществляется в результате плавного перехода от игровой беседы к обсуждению продолжения. Именно на этом этапе происходит предварительное воображаемое проигрывание ситуации, выстраивается определенная перспектива последствий с учетом правил и норм социального взаимодействия. Сначала выслушиваются все имеющиеся предложения по дальнейшему развитию сюжетной линии. Они могут выдвигаться детьми самостоятельно, с помощью взрослого или в крайних случаях только педагогом. Затем детьми совместно с педагогом или самим педагогом осуществляется выбор наиболее подходящего решения — продолжения.

4. Проигрывание игровой истории с придуманным продолжением также предполагает организацию игрового пространства, распределение ролей и выбор игровых атрибутов, что, в свою очередь, подразумевает желание и умение сотрудничать, учитывать и уважать интересы друг друга, находить общие решения в спорных вопросах.

5. Резюмирование предполагает подведение итогов, обобщение приобретенного опыта и его связь с уже имеющимся. Педагог обсуждает и анализирует вместе с детьми, в каких реальных жизненных обстоятельствах они могут использовать тот опыт, который приоб-

рели, с целью усвоения определенных образцов поведения и их включения в личный опыт взаимодействия ребенка с окружающим миром

6. Выход из игровой среды (обстановки) предусматривает повторное завершающее использование «ритуального игрового упражнения», которое имело место во вводной части игрового занятия.

В ходе экспериментального обучения использовались индивидуальные и подгрупповые формы работы. Принятие решения о переходе к более сложным и разнообразным театрализованным играм, требующим большей организованности и лучших навыков взаимодействия, принимается исходя из возможностей группы. Так, если часть детей свободно владеет первоначальными навыками театрализации, то это обеспечивает им достаточно быстрый переход к новым типам игр. Если же некоторая часть дошкольников по-прежнему испытывают трудности в овладении игрой, то их необходимо постепенно вводить в игры других детей, находящихся на более высоком этапе овладения данной игрой. Это стимулирует деятельность «отстающих», приучает к уважению и гибкости по отношению к ним со стороны «преуспевающих» и ни в коем случае не означает, что прекращаются все демонстрационные и описательные моменты игры. Прежде всего, это означает, что этап объяснения и демонстрации действий экспериментатором переходит на этап получения практических знаний от самих сверстников, детей, преуспевших в овладении игрой-драматизацией. Таким образом, посильное участие всех детей группы в театрализованной игре с сюжетным дополнением служит необходимым условием как для ее развития, так и для формирования социального опыта у дошкольников с нарушенным зрением.

Кроме того, педагогически целесообразная организация театрализованной игровой деятельности дошкольников с нарушением зрения с целью развития их социального опыта предполагала активизацию взаимодействия различных субъектов коррекционно-педагогического процесса, что, в свою очередь, подразумевало включение в данный процесс не только специалистов дошкольного образовательного учреждения (тифлопедагога, психолога, музыкального руководителя, воспитателей), но и родителей детей, принимавших участие в экспериментальной работе. Поэтому даже реа-

лизация отдельных фрагментов разработанной методики позволяла не только усилить влияние театрализованной игры на процесс развития социального опыта дошкольников с нарушением зрения, но и творчески подойти к решению задач развития зрительного восприятия, свободы передвижения и ориентировки в большом и малом пространстве, точности и координации движений, интонационной выразительности речи, воспроизведения основных эмоциональных состояний; тем не менее методика изначально исходила из идеи скоординированного взаимодействия различных субъектов коррекционно-педагогического процесса.

При этом целесообразное приобщение родителей к процессу организации театрализованной игры не должно сводиться только к оказанию помощи с их стороны при изготовлении игровой атрибутики, но и предполагать закрепление формируемых у детей навыков социального взаимодействия в домашней обстановке, а также получение обратной информации от родителей, необходимой для оценки результативности использования театрализованной игровой деятельности как фактора развития социального опыта дошкольников с нарушением зрения.

Результаты, полученные в процессе второго (формирующего) этапа эксперимента с учетом единства двух аспектов — функционально-игрового и социально-воспитательного — позволили выделить две группы дошкольников с нарушенным зрением, различных по проявляемой активности, самостоятельности, полноте передачи образа, усвоению правил социального взаимодействия в рамках театрализованной игры с сюжетным дополнением.

Так, для детей, входящих в состав одной из групп (44 %), характерным являлось отсутствие умения гибко и своевременно реагировать на игровые замыслы сверстников и соответствующим образом перестраивать свое ролевое поведение, изменять роль по ходу игры, что свидетельствовало о проблемах в развитии коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта. В некоторых случаях такие дети нуждались в помощи и одобрении со стороны взрослого. Кроме того, отмечалось их пассивное участие в создании предметно-игровой обстановки. Причем выбранные

детьми выразительные движения для передачи образа и приемы взаимодействия, отражающие развитие эмоционально-ценностного и коммуникативного компонентов социального опыта, не всегда соответствовали заданному содержанию игровой истории, также не в полном объеме использовалась ролевая и комментирующая (поясняющая) речь. В ситуации же использования театральных кукол такие дошкольники с нарушенным зрением не заботились о том, чтобы кукольные герои хорошо были видны другим участникам; как правило, речевое оформление образа не соответствовало действиям, выполняемым с куклой.

В свою очередь, дети со зрительной патологией, составившие другую группу (56 %), были достаточно инициативны, имели много игровых замыслов, активно реагировали на повороты сюжетной линии, что также указывает на уровень развития коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта. У дошкольников этой группы отмечалось устойчивое и яркое перевоплощение в исполняемый образ, кроме того, они активно пользуются ролевой и комментирующей (поясняющей) речью, что также свидетельствует об уровне развития эмоционально-ценностного компонента социального опыта. Более того, дети создавали предметно-игровую обстановку под общий замысел до начала театрализации или изменяли ее по ходу игры, не нарушая процесса театрализации. При использовании кукол дошкольники с нарушенным зрением в данном случае заботились о том, чтобы кукольные персонажи были выразительно озвучены, передвигались в соответствии с произносимым текстом, были хорошо видны другим участникам.

Таким образом, у данной группы детей со зрительной патологией (в отличие от их сверстников из предыдущей группы) моделирование игрового сюжета, распределение ролей, создание образов, проигрывание игровой истории было основано не только на знании, но и на осознанном понимании социальных связей и отношений окружающего мира, которое предполагает творческое, доброжелательное и эмоционально-адекватное взаимодействие друг с другом в рамках театрализованной игры с сюжетным дополнением. Владение навыками распознавания и адекватного отражения эмоциональ-

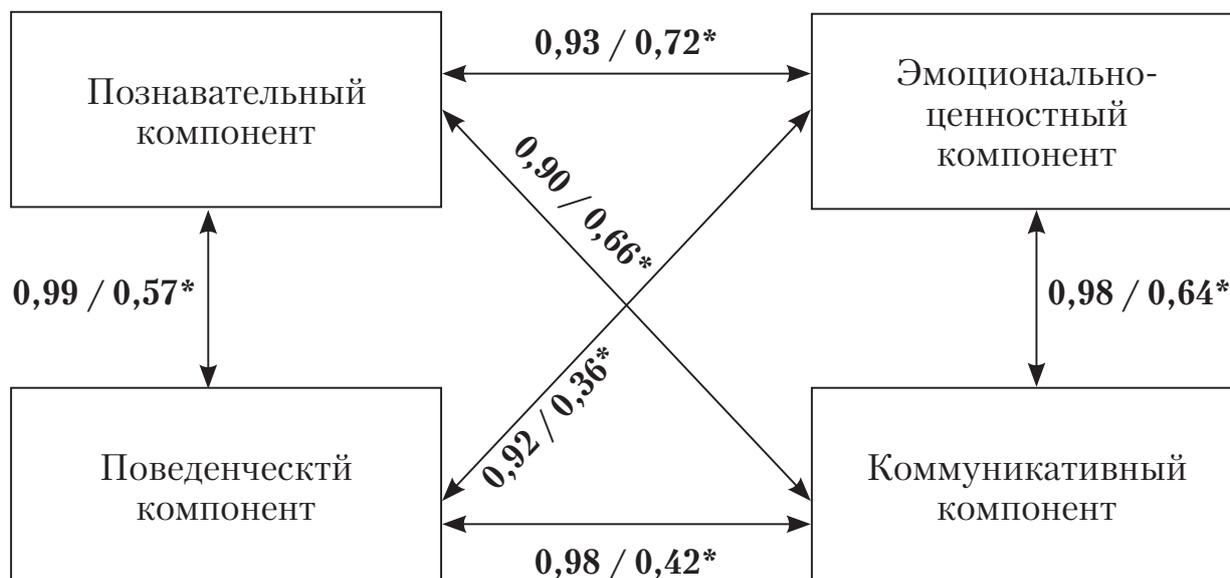
ных состояний других людей позволяло им занимать активную позицию при взаимодействии, способствовало повышению интереса к ним со стороны других детей, а также расширяло границы их совместной игровой деятельности.

Таким образом, выделение этих двух групп свидетельствует о том, что дошкольники с нарушенным зрением различаются как по степени овладения театрализованной игрой с сюжетным дополнением, так и по сформированности навыков социального взаимодействия, что и подтверждает наличие тесной взаимосвязи функционально-игрового и социально-воспитательного аспектов педагогической организации театрализованной игровой деятельности детей со зрительной патологией.

Экспериментальная работа была завершена проведением *третьего (контрольного) этапа эксперимента*, в процессе которого испытуемым предлагались те же задания, что и выполнявшиеся ими в рамках констатирующего этапа исследования. Благодаря такой организации исследования в этой его части была получена возможность оценить влияние театрализованной игры на развитие компонентов социального опыта, что позволило сделать выводы об эффективности предложенной нами методики.

Количественный анализ полученных результатов позволил зафиксировать статистически достоверное повышение уровня развития каждого из компонентов социального опыта дошкольников с нарушенным зрением в сравнении с констатирующим этапом эксперимента.

Кроме того, для проверки предположения о взаимной гармонизации развития компонентов социального опыта дошкольников с нарушением зрения с использованием коэффициента корреляции Спирмена (r) было проведено повторное изучение силы взаимосвязи между компонентами социального опыта детей, входивших в экспериментальную группу (см. рис. 1). Оно было необходимо для того, чтобы выяснить, удалось ли преодолеть дисбаланс в развитии познавательного и эмоционально-ценностного компонентов относительно коммуникативного и поведенческого компонентов социального опыта дошкольников с нарушением зрения.



* — на констатирующем этапе эксперимента

Рис. 1. Взаимосвязи компонентов социального опыта дошкольников с нарушенным зрением

Так, прежде всего, обнаружилось — и это принципиально важно — существенное усиление взаимосвязи между познавательным и поведенческим компонентами социального опыта. Если на этапе констатирующего эксперимента связь между ними характеризовалась лишь как средняя по силе — $r_s = 0,57; p < 0,05$, то после формирующего эксперимента эта связь предстала как сильная ($r_s = 0,99; p < 0,05$). Следовательно, дошкольники с нарушенным зрением не только овладели знаниями о нормах и правилах социального взаимодействия, но и стали использовать их в реальной деятельности, а значит, развитие познавательного и поведенческого компонентов стало более сбалансированным.

Кроме того, стала более тесной, чем ранее, взаимосвязь познавательного компонента с коммуникативным компонентом социального опыта, что обусловлено положительной направленностью знаний детей со зрительной депривацией о нормах и правилах взаимодействия, которые способствуют овладению коммуникативными умениями — $r_s = 0,90; p < 0,05$ против $r_s = 0,66; p < 0,05$ на констатирующе-

щем этапе, что указывает на тенденцию преодоления дисбаланса в развитии этих компонентов.

Еще более отчетливо данная тенденция проявилась применительно к связи между эмоционально-ценностным и поведенческим компонентами: если на этапе констатирующего эксперимента значение соответствующего показателя: ($r_s = 0,36; p < 0,05$) фиксировало лишь умеренную связь, то после формирующего эксперимента эта связь является сильной ($r_s = 0,92; p < 0,05$), свидетельствуя о практической готовности дошкольников с нарушенным зрением к определенному поведению, в основе которого лежит реализация имеющихся социальных представлений и ценностей.

В свою очередь, между эмоционально-ценностным и коммуникативным компонентами социального опыта у дошкольников с нарушениями зрения также обнаруживается сильная взаимосвязь ($r_s = 0,98; p < 0,05$), что указывает на знание детьми способов установления взаимоотношений друг с другом, предполагающих не только желание контактировать с другим человеком, но и понимание его состояния, что является основополагающим. В ходе же констатирующего эксперимента данная связь представляла как средняя по силе: $r_s = 0,64; p < 0,05$.

Кроме того, усиление взаимосвязи зафиксировано и между коммуникативным и поведенческим компонентами социального опыта дошкольников со зрительной патологией. Значение коэффициента Спирмена после проведения обучающего эксперимента для данных компонентов ($r_s = 0,98; p < 0,05$) существенно превзошло соответствующий показатель, зафиксированный после констатирующего эксперимента, когда эта связь являлась умеренной ($r_s = 0,42; p < 0,05$). И, следовательно, здесь также имеет место значительное усиление взаимосвязи данных компонентов, что свидетельствует о переносе дошкольниками с нарушением зрения способов взаимодействия в реальную практическую деятельность.

Вместе с тем на этом фоне еще более усилилась ($r_s = 0,93; p < 0,05$ после обучающего эксперимента при $r_s = 0,72; p < 0,05$ на этапе констатирующего эксперимента) взаимосвязь между самими познавательным и эмоционально-ценностным компонентами. Это, с одной

стороны, подтверждает наличие в содержании социальных представлений ребенка со зрительной патологией ценностного аспекта, который непосредственно связан с его эмоциями и переживаниями, а с другой стороны, указывает на повышение степени сбалансированности развития этих компонентов.

Следовательно, полученные данные дают основание констатировать не только существенное повышение уровня развития каждого из компонентов социального опыта, но и усиление их взаимосвязи у дошкольников с нарушенным зрением, что свидетельствует о гармонизации развития компонентов социального опыта, обеспечиваемым включением детей данной категории в педагогически театрализованную игровую деятельность.

Таким образом, применение специальной методики, в основе которой лежит использование театрализованной игровой деятельности, позволило не только повысить уровень развития всех компонентов социального опыта дошкольников с нарушением зрения, что свидетельствует о ее эффективности, но и положительно повлиять на процесс становления игровой деятельности у данной категории детей в целом, чем подтверждается наличие тесной взаимосвязи функционально-игрового и социально-воспитательного аспектов.

Кроме того, уровень развития социального опыта дошкольников с нарушением зрения, как и их нормально видящих сверстников, в целом имеет позитивную возрастную динамику, что свидетельствует о подчиненности развития социального опыта детей со зрительной патологией тем же закономерностям, что и в норме. Однако для развития социального опыта детей в условиях зрительной депривации характерна меньшая интенсивность протекания этого процесса и диспропорциональность в становлении познавательного и эмоционально-ценностного компонентов относительно коммуникативного и поведенческого компонентов, свидетельствующие о том, что имеющиеся знания и представления о нормах и правилах социального взаимодействия, обладающие определенным ценностным моментом, не находят своего полного отражения как при решении детьми отдельных проблемных ситуаций, так и в реальной практической деятельности.

Полученные экспериментальные результаты подтверждают, что социальный опыт дошкольников с нарушением зрения как многокомпонентное образование является результатом деятельностного освоения субъектом окружающей социальной действительности и находится в своем развитии в тесной взаимосвязи с процессом становления игровой деятельности, выступающей ведущей на этапе дошкольного детства.

Список литературы

1. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — 272 с.
2. Дошкольная педагогика с основами воспитания и обучения : учебник для вузов / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Питер, 2021. — 464 с. — (Стандарт третьего поколения.)
3. Корнилова И. Г. Игра и творчество в психокоррекции : развитие общения старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре-драматизации / И. Г. Корнилова. — Москва : Научная книга, 2000. — 168 с.
4. Маллаев Д. М. Психология и педагогика игры слепого и слабовидящего ребенка / Д. М. Маллаев. — Москва : Academia, 2008. — 328 с.
5. Основы специальной психологии : учебное пособие / под ред. Л. В. Кузнецовой. — Москва : Академия, 2002. — 480 с.
6. Свиридюк Т. П. Педагогическое руководство игровой деятельностью детей с нарушением зрения / Т. П. Свиридюк. — Киев, 2011. — 190 с.
7. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. — Москва : Полиграф сервис, 2000. — 250 с.
8. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды / Д. И. Фельдштейн. — Москва : Флинта, 1999. — 670 с.
9. Фомичева Л. В. Образование дошкольников с нарушением зрения : научные и прикладные аспекты / Л. В. Фомичева. — Санкт-Петербург : РИО ИЦИПТ, 2018. — 220 с.

1.5. Особенности изобразительной деятельности дошкольников с нарушением зрения

А. В. Потемкина

В дошкольном образовании развитие ребенка реализуется в пяти образовательных областях, обеспечивающих социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие детей [9].

Изобразительная деятельность органично входит в каждое из этих направлений, занимая определенное место в процессе формирования у ребенка предпосылок учебной деятельности и готовности к школьному обучению.

Е. Н. Лебедева отмечает, что изобразительная деятельность есть специфическое образное познание действительности [7, с. 12].

В основе изображения объектов окружающего мира лежит целенаправленное зрительное восприятие, наблюдение, изучение особенностей предмета — формы, величины, характерных признаков, цвета, пространственного расположения и т. д. Любое наблюдение связано с мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения и обобщения, что, в свою очередь, способствует запоминанию объекта и формированию представлений.

Изобразительная деятельность тесно связана с сенсорным воспитанием. Восприятие сенсорных эталонов лежит в основе познания окружающего мира, поскольку любой предмет имеет в основе либо один сенсорный эталон (предметы простой формы), либо набор сенсорных эталонов, объединенных определенной структурой (предметы сложной формы) [2].

Готовность ребенка к изобразительной деятельности обусловлена не только познавательным развитием, но и развитием деятельности руки и глаза, механизмов зрительно-двигательной координации, наличием четко сформированных образов предметов, которыми

он сможет воспользоваться в процессе рисования. Т. С. Комарова отмечает, что умения и навыки, лежащие в основе рисования, имеют двигательный характер. Поэтому необходимо учитывать физиологические и психологические особенности их становления [4].

Структура занятий изобразительной деятельностью предполагает развитие мелкой моторики рук, тонко координированных движений пальцев и кисти, формирование умения правильного захвата графических инструментов, выполнения точных движений и действий.

На занятиях изобразительной деятельностью в процессе усвоения и называния форм, эталонов цвета, пространственных обозначений, наблюдений, рассматривания и описания иллюстраций происходит расширение словарного запаса и формирование связной речи.

Изобразительная деятельность создает благоприятные условия для развития художественного восприятия и эмоций, которые направлены на формирование эстетического отношения к окружающему миру.

В работах Л. А. Дружининой, Л. Б. Осиповой, Л. И. Плаксиной, посвященных проблеме развития дошкольников с нарушением зрения в изобразительной деятельности, отмечается, что у детей данной категории страдает целостное и одномоментное восприятие действительности, затруднено формирование реальных представлений об окружающем, выделение и узнавание формы, цвета, величины и пространственного положения предметов.

В этой связи при восприятии предмета необходимо задействовать все сенсорные анализаторы, так как только их совместная работа дает возможность получения максимальной информации для формирования адекватных представлений.

Изобразительная деятельность дошкольника, в частности изобразительная грамотность, зависит от ряда факторов: от количества и качества представлений о предметах, от возможности выполнять точные движения рукой, графическими инструментами, от умения работать различными материалами, умением работать по образцу и т. д. В процессе овладения первоначальными простейшими изо-

бразительными умениями дошкольники знакомятся с традиционными инструментами и материалами (бумага, краски, глина, пластилин, мелки и др.), с их свойствами, выразительными возможностями, учатся выполнять первые самостоятельные рисунки, аппликации, пластические формы.

В процессе использования различных графических инструментов и материалов развивается мелкая моторика, координация кисти и пальцев рук.

У детей с нарушениями зрения отмечается замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия изображений на картинках, замена в процессе восприятия одних предметов восприятием другими при экспозиции в непривычном ракурсе, что объясняется узостью обзора, особенностями монокулярного зрения, недостатками прошлого чувственного опыта. Неточные представления об окружающем предметном мире являются причиной недоразвития смысловой стороны речи и трудностей в развитии познавательной деятельности дошкольника [3, с. 28].

Особенности речевого развития дошкольников в условиях зрительной депривации проявляются в недостаточной выразительности речи, бедности лексического запаса и трудностях чувственного отражения действительности [9, с. 14].

При нарушении зрения у дошкольников страдает целостное и одновременное восприятие действительности. Нарушение остроты зрения, бинокулярности, стереоскопии, цветоразличения, глазодвигательных функций затрудняет формирование реальных представлений об окружающем. Замедленность, неточность, фрагментарность зрительного восприятия обуславливает недостаточность зрительных впечатлений у слабовидящих детей и детей с косоглазием и амблиопией. Наблюдается затрудненность выделения, узнавания формы, цвета, величины и пространственного положения предметов при нарушенном зрении [8, с. 4].

Характерные особенности изобразительной деятельности в дошкольном возрасте связаны с развитием воображения. В младшем дошкольном возрасте воображение у ребенка с нормальным зрением развито еще слабо. Формирование воображения в старшем до-

школьном возрасте находится в непосредственной зависимости от развития речи ребенка. Обеднение чувственного опыта, малый запас представлений, трудности восприятия, речевого развития негативно сказываются на воображении дошкольников с нарушением зрения. Трудности формирования зрительных образов предметного мира и их воспроизведение на картинной плоскости требует их учета при создании условий для овладения изобразительной деятельностью дошкольниками с нарушением зрения.

Эти трудности раскрывают особенности развития дошкольников с нарушением зрения в целом, которые, в свою очередь, не могут не определять и специфику их изобразительной деятельности.

Между тем экспериментальные работы, посвященные изучению особенностей изобразительной деятельности дошкольников с нарушением зрения, фактически отсутствуют.

На то, чтобы в некоторой степени восполнить этот пробел, и было направлено предпринятое исследование.

В нем приняли участие 30 детей в возрасте 6–7 лет. Экспериментальную группу составили 15 дошкольников с такими нарушениями зрения, как гиперметропия различной степени тяжести, сходящееся и расходящееся косоглазие, амблиопия, астигматизм. Острота зрения у детей колебалась в диапазоне от 0,75 до 1,0 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции. У одного ребенка выявлено слабовидение с остротой зрения 0,4 на лучше видящем глазу с коррекцией.

Контрольную группу составили 15 детей, не имеющих зрительных нарушений.

Для изучения уровня развития изобразительной деятельности у дошкольников с нарушением зрения использовалась диагностическая методика Т. С. Комаровой и коллектива авторов [4], направленная на анализ продукта деятельности — детского рисунка. Изучение изобразительной деятельности дошкольников включало в себя 2 серии: 1-я серия предполагала выполнение детьми задания на предметное рисование, 2-я серия — сюжетное рисование на заданную тему. Анализ продукта деятельности (детского рисунка) осуществлялся исходя из 8 критериев:

1. Содержание изображения (полнота изображения):
 - полностью передано содержание;
 - упущены незначительные детали;
 - упущены ключевые детали.
2. Передача формы:
 - передана точно;
 - есть незначительные искажения;
 - искажения значительные, форма не удалась.
3. Строение предмета:
 - части расположены верно;
 - есть незначительные искажения;
 - части предмета расположены неверно.
4. Передача пропорции предмета в изображении:
 - пропорции соблюдаются;
 - есть незначительные искажения;
 - пропорции переданы неверно.
5. Расположение изображений на листе:
 - по всему листу;
 - на полосе листа;
 - не продумана, носит случайный характер.
6. Соотношение разных изображений по величине:
 - соблюдается пропорциональность;
 - есть незначительные искажения;
 - пропорциональность разных предметов передана неверно.
7. Цвет:
 - передан реальный цвет предметов;
 - есть отступления от реальной окраски;
 - цвет предметов передан неверно, либо имеет место безразличие к цвету.
8. Творчество:
 - самостоятельность замысла;
 - оригинальность изображения;
 - стремление к наиболее полному раскрытию замысла.

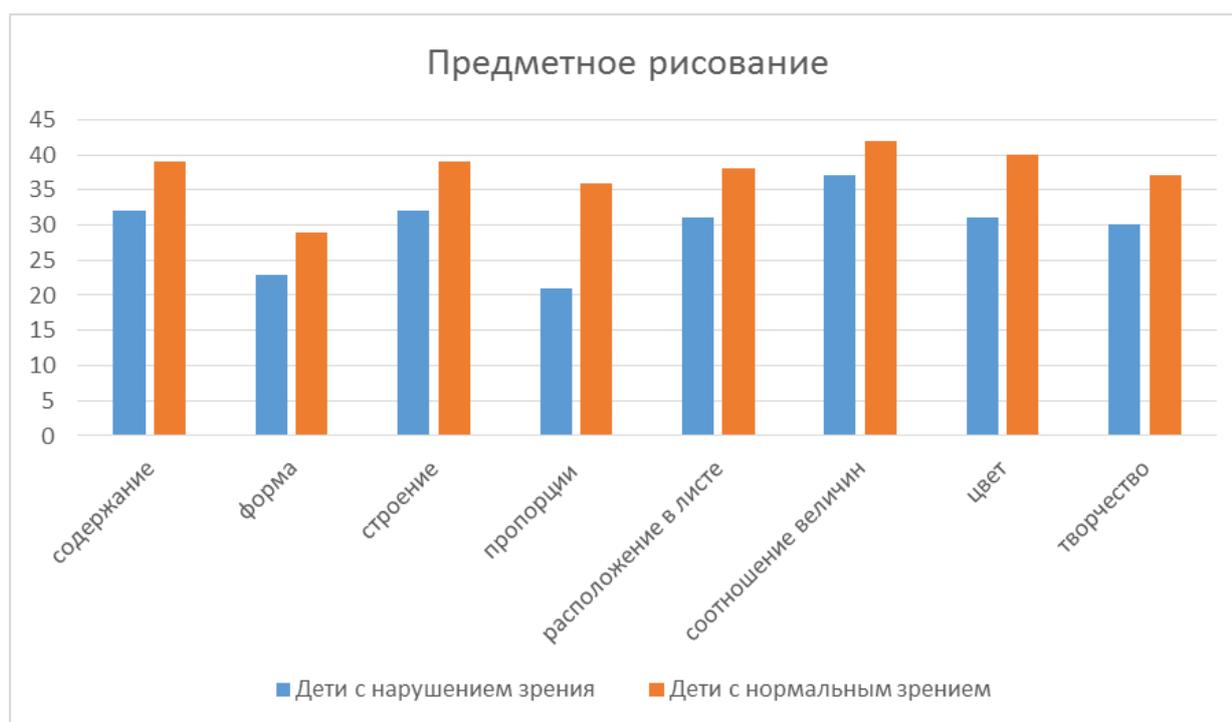
Каждый критерий оценивался на основе шкалы от 3 до 1 балла. Все оценки показателей по каждому критерию суммировались и ран-

жировались по трем уровням: высокий — от 24 до 17 баллов; средний — от 16 до 9 баллов; низкий — 8 баллов и менее. Сравнительная характеристика групп испытуемых строилась относительно наличия умений и навыков изображения предметов, сюжетов и общего уровня развития изобразительной деятельности.

Сравнительный анализ результатов 1-й серии, направленной на изучение особенностей предметного рисования дошкольников, показал, что в целом по всем критериям дети с нарушением зрения находятся на более низком уровне, по сравнению с их нормально видящими сверстниками (см. диаграмму 6).

Диаграмма 6

Сравнительный анализ результатов предметного рисования дошкольников с нормальным и нарушенным зрением



Наибольшие трудности при изображении отдельных предметов у дошкольников с нарушением зрения выявлены при передаче пропорций и формы предметов: по заявленным критериям 9 и 8 детей соответственно показали низкий уровень, по 6 детей — средний уровень. Лишь 1 ребенок точно передал форму предметов. Пропорции как взаимное соотношение частей к целому, частей между

собой оказывают непосредственное влияние на форму предмета. На адекватность их восприятия и воспроизведения при нарушении зрения негативное влияние оказывают особенности зрительного восприятия, трудности наблюдения, неразвитость глазомерных функций. Полученные результаты свидетельствуют о том, что дошкольники с нормальным зрением показали более высокие результаты. В то же время в сравнении с другими критериями изображение формы и пропорций является сложным и для нормально видящих детей.

Несколько более высокие результаты дошкольники с нарушением зрения показали по критериям «строение», «передача цвета», «расположение предметов на листе».

Строение предмета предполагает соединение частей в единое целое. По данному критерию 4 ребенка показали высокий уровень, правильно передав общее строение, соединив части в правильной, соответствующей натуральному объекту, последовательности; 9 детей показали средний уровень, допуская некоторые неточности; 2 ребенка неверно расположили части предмета.

Восприятие и воспроизведение реальной цветовой окраски предмета вызвало некоторые затруднения в группе дошкольников с нарушением зрения. 6 детей с нарушением зрения продемонстрировали здесь высокий уровень, 4 ребенка — средний, 5 — низкий уровень. В группе же дошкольников с нормальным зрением высокий уровень показали 11 чел., средний — 3 детей, и лишь 1 ребенок не справился с заданием.

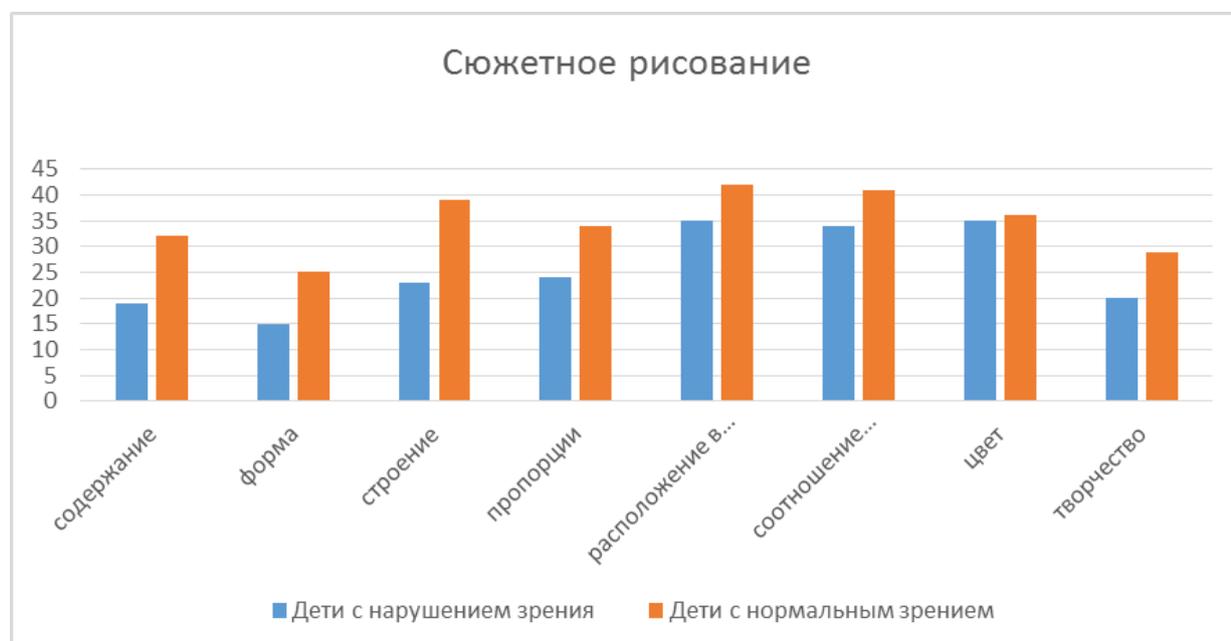
Расположение предметов на картинной плоскости также вызвало затруднения у дошкольников с нарушением зрения: высокий уровень в данном случае продемонстрировали 5 детей, расположивших предмет в средней части листа и изобразивших его достаточно крупно; 6 детей изобразили объект в нижней части листа, оставив пустой середину; 4 ребенка изображали предмет в углу, справа или слева, что имело случайный характер. Это может свидетельствовать об отсутствии достаточного опыта выполнения рисунков, о несформированности элементарных навыков организации картинной плоскости, о трудностях ориентировки в малом пространстве.

Лучший результат в предметном рисовании был получен в обеих группах испытуемых по критерию «соотношение величин». В данном случае задачей было изобразить один предмет, поэтому основное внимание уделялось соблюдению пропорций и формы.

2-я серия эксперимента в целом показала более низкие результаты в группе дошкольников с нарушением зрения как в сравнении с нормально видящими, так и в сравнении с 1-й серией (см. диаграмму 7).

Д и а г р а м м а 7

Сравнительный анализ результатов сюжетного рисования дошкольников с нормальным и нарушенным зрением



На низком уровне оказалась передача формы: 15 детей с нарушением зрения допустили значительные искажения формы. Это может быть обусловлено тем, что детям предлагалось выполнить изображение на заданную тему на основе имеющихся представлений. Особенности же зрительного восприятия, трудности самостоятельного наблюдения, ограничение запаса представлений, недостаточное развитие графических навыков негативно сказались на результате отображения формы объектов предложенного сюжета.

По тем же причинам дошкольникам было сложно самостоятельно задумать и отобразить предложенное содержание на картинной плоскости (критерии «содержание» и «творчество»).

Дошкольники с нарушением зрения по критерию «строение» показали только средний уровень (8 чел.) и низкий уровень (7 чел.); сходная ситуация обнаружилась и применительно к критерию «пропорции»: средний уровень зафиксирован у 9 испытуемых, низкий — у 6. Показатели же высокого уровня отсутствуют вовсе, что свидетельствует о трудностях формирования представлений, их количественном и качественном запасе, трудностях изобразительного характера у дошкольников с нарушением зрения.

Более высокие результаты в сюжетном рисовании были выявлены по критериям «расположение в листе», «соотношение разных изображений по величине» и «цвет».

При изображении сюжета дети имели возможность располагать на листе несколько предметов, что помогло решить задачу заполнения картинной плоскости: повысилось количество испытуемых с высоким (6 чел.) и средним (8 чел.) уровнем результатов в сюжетном рисовании. Лишь 1 ребенок не справился с заданием.

По критерию «Соотношение разных изображений по величине» дошкольники с нарушением зрения показали более низкий результат, чем в 1-й серии, так как возникла необходимость изображения и сравнения на одном рисунке предметов разной величины.

Сравнительные результаты изучения особенностей изобразительной деятельности дошкольников с нарушением зрения в целом (см. диаграммы 8; 9) показали, что и в предметном, и в сюжетном рисовании они преимущественно достигают только среднего уровня, тогда как их нормально видящие сверстники — высокого.

Наиболее сложным для детей с нарушением зрения стало изображение формы и пропорций предметов, что вполне объяснимо.

Зрительный контроль за процессом изображения осуществляется на основе имеющегося у ребенка представления о предмете. Ребенок все время сверяет изображаемое с представлением о том, что должно получиться, и исправляет изображение в соответствии с имеющимся представлением [5, с. 23]. Но если представления ограничены количественно и качественно, как это имеет место при зрительной недостаточности, то возникают трудности и при воспроизведении объекта. Кроме того, слабо развитые изобразительные

навыки, отсутствие техники рисования находятся в прямой зависимости с возникновением замысла и его реализацией.

Диаграмма 8

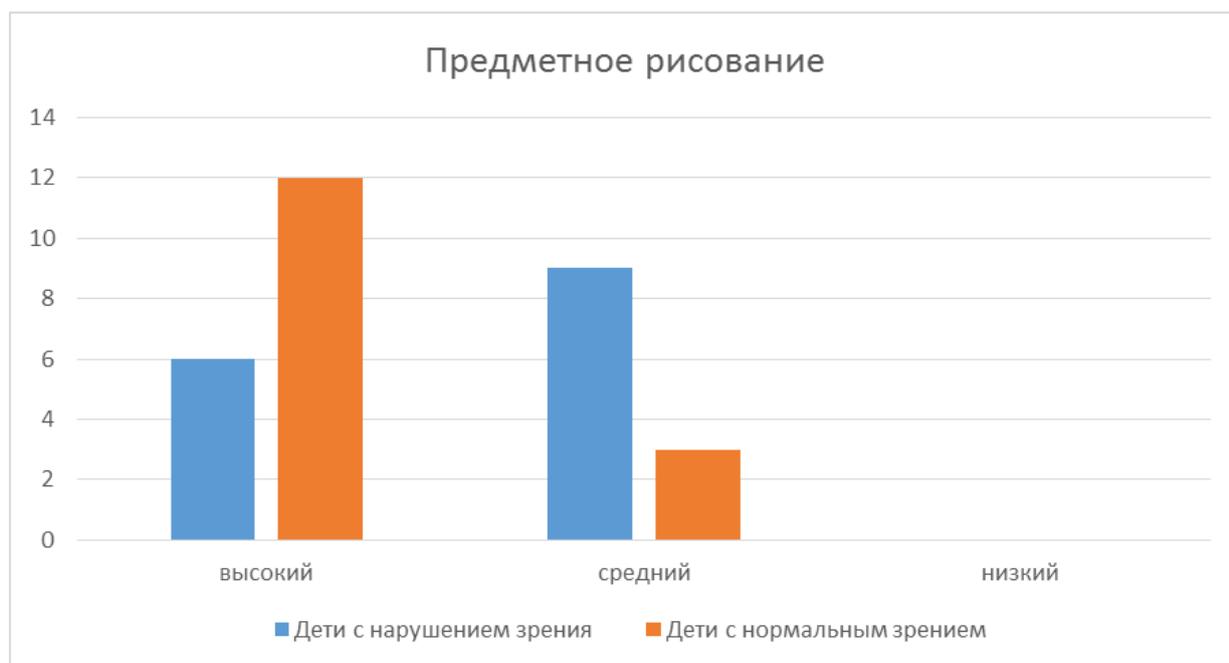
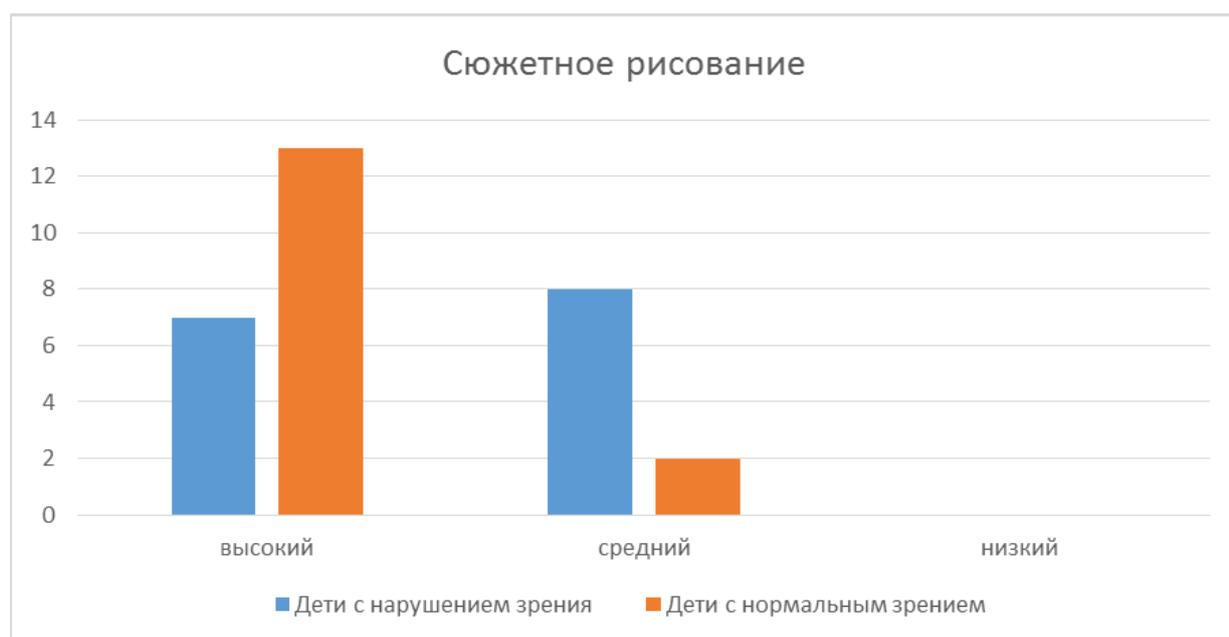
Сравнительные показатели уровней предметного рисования

Диаграмма 9

Сравнительные показатели уровней сюжетного рисования

Результаты эксперимента показали, что детям с нарушением зрения сложнее воспроизвести строение предметов на основе имеющихся представлений. Правильность узнавания фигуры находится в зависимости от соответствия движения руки и глаза. При специфических особенностях протекания процессов зрительного восприятия, мелкой моторики, зрительно-моторной координации возникают трудности в восприятии и отображении не только целостной формы, но и отдельных ее частей.

Дошкольники с нарушением зрения показали достаточно высокие результаты по отображению цветовой гаммы, что коррелирует с данными о повышении точности цветоразличения с возрастом под воздействием организованной среды и сенсорного воспитания [6, с. 21]. Для детей с нарушением зрения, однако, возрастная детерминация адекватного восприятия и отображения цветовой гаммы опосредуется особенностями зрительного восприятия, а также уровнем владения графическими материалами и инструментами.

В процессе сюжетного рисования было выявлено, что дошкольникам с нарушением зрения трудно реализовать сюжет, показать взаимосвязь изображаемых объектов; рисунки носят схематичный характер, наблюдаются трудности изображения предметов окружающего мира, повтор изображений, ограничение разнообразия предметов, что обусловлено особенностями протекания процессов наблюдения, восприятия, сравнения, формирования представлений.

Полученные результаты указывают на то, что у дошкольников с нормальным зрением изобразительные умения имеют более высокий уровень развития, чем у детей с нарушениями зрения. Ребенок с нарушением зрения может испытывать определенные трудности, обусловленные наличием зрительной патологии, слабым развитием графо-моторных навыков, неразвитостью зрительно-двигательной координации, глазомерных функций, обедненным запасом представлений, несформированностью изобразительных умений. Эти трудности ограничивают изобразительные возможности дошкольника. Нарушения зрения проявляются в несовершенстве работы с такими традиционными изобразительными материалами, требующими четкости и точности руки и глаза, как

кисти, краски и карандаши. Этим дополнительно усугубляются причины трудностей изобразительного характера у дошкольников с нарушением зрения.

Для решения задач обучения изобразительной деятельности дошкольников с нарушением зрения необходима целенаправленная коррекционная работа, направленная на развитие сенсорной и моторной функций организма, высших психических функций. В дошкольном возрасте необходимо учитывать возрастные особенности и возможности ребенка в процессе становления и развития изобразительной деятельности. Важным этапом развития дошкольника, в том числе дошкольника с нарушением зрения, является развитие речи, внимания, пространственного восприятия. В этом возрасте активно развивается взаимодействие с предметами, повышается подвижность кисти руки и пальцев (синхронность, точность, ритмичность движений), совершенствуется мелкая моторика; развивается прослеживающая функция глаза, умение ориентироваться на плоскости, соотносить графическое изображение с реальным предметом.

Необходимо развивать наблюдательность, графические и графомоторные навыки. При изучении объектов и явлений необходимо направлять внимание ребенка, используя то, что будет ему интересно, привлечет его внимание. Представления об изученных ранее объектах необходимо повторять, корректировать, пополнять посредством реализации различных приемов.

Хорошо развитая двигательная память создает возможности широкого использования в процессе формирования графомоторных навыков многократности повторения движений посредством использования шаблонов и трафаретов. Применение трафаретов является для детей с нарушениями зрения эффективным средством обучения рисованию, овладения пространством листа бумаги. Использование трафаретов наиболее эффективно способствует развитию формообразующих движений. Работа с трафаретом помогает руке ребенка быстрее «запомнить» форму линии и одновременно изначально верно отобразить необходимое движение, избегая возникновения возможных ошибок [8].

При формировании графических навыков у дошкольников необходимо использовать систему специальных упражнений, основанных на многократности повторений графических движений, в результате которых способ выполнения действий совершенствуется, вырабатываются и автоматизируются более рациональные способы, поэтому упражнения являются основным средством образования навыка. Упражнения могут решать самый широкий спектр задач: проведение различных типов линий, соотнесение форм, контуров, величины; нахождение различий и сходства; дорисовывание недостающих частей и т. д. [8].

Активизации зрительного внимания способствуют яркость объекта, внезапность его появления, необычность, новизна, интерес к данному предмету. В силу чувственной основы познания, характерной для данного возраста, рекомендуется использовать новые и нестандартные способы выполнения заданий. Особую актуальность здесь приобретают нетрадиционные способы изображения.

Необходимым условием развития изобразительной деятельности является работа по целенаправленному восприятию предметов окружающего мира, что предполагает наблюдение, прежде всего, натуральных предметов на основе использования всех анализаторов. Работа должна вестись на основе алгоритмизации исследовательских действий под контролем взрослого. Важным этапом является сравнение двух предметов. Изучение предметов необходимо проводить последовательно, учитывая сложность структуры предмета и время, затрачиваемое ребенком на его опознание.

Характерная особенность данного возраста — работа по подражанию — предполагает необходимость широкого использования приема работы по образцу. В этом случае большое внимание уделяется использованию различного рода наглядности.

Необходимым условием обучения дошкольника с нарушением зрения изобразительной деятельности является использование словесного метода. Особенности речевого развития, обедненные чувственные представления дошкольников с нарушением зрения требуют активного включения речи как самого ребенка, так и педагога в процесс обучения изобразительной деятельности: это могут быть

описание предметов в процессе их обследования, рассказы, чтение стихов, описание явлений природы, репродукций и иллюстраций, чтение отрывков из детских книг и т. д.

Таким образом, целенаправленная коррекционная работа по овладению дошкольниками с нарушением зрения изобразительной деятельностью имеет большие возможности для их физического, психического, эмоционального, социального и эстетического развития.

Список литературы

1. *Безруких М. М.* Ступеньки к школе : книга для педагогов и родителей / М. М. Безруких. — Москва : Дрофа, 2001. — 256 с.
2. *Григорьева Г. Г.* Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учебное пособие / Г. Г. Григорьева. — Москва : Кафедра-М : Академия, 2000. — 344 с.
3. *Дружинина Л. А.* Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования : учебно-методическое пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. — Челябинск : Изд-во Южно-Уральского гос. гуманитарного педагогического ун-та, 2017. — 254 с.
4. Изобразительное искусство детей в детском саду и школе. Преемственность в работе детского сада и начальной школы / Т. С. Комарова, О. Ю. Зырянова, Л. И. Иванова и др. — Москва : Педагогическое общество России, 2000. — 152 с.
5. *Комарова Т. С.* Обучение дошкольников технике рисования / Т. С. Комарова. — Москва : Педагогическое общество России, 2005. — 176 с.
6. *Комарова Т. С.* Цвет в детском изобразительном творчестве дошкольников / Т. С. Комарова, А. В. Размыслова. — Москва : Педагогическое общество России, 2007. — 144 с.
7. *Лебедева Е. Н.* Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития : методическое пособие / Е. Н. Лебедева. — Москва : Классикс Стилль, 2004. — 72 с.

8. *Плаксина Л. И.* Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения : учебно-методическое пособие для педагога-дефектолога / Л. И. Плаксина. — Москва : Владос, 2008. — 87 с.
9. Примерные адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования детей с амблиопией и косоглазием. — 2017. — URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detej-s-ambliopiej-i-kosoglaziem/> (дата обращения: 25.10.2021). — Режим доступа: свободный.
10. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова, Л. Ю. Дружинина, О. И. Власова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск : Изд-во Челябинского гос. педагогического ун-та, 2016. — 157 с.

Глава 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Актуальные проблемы реализации инклюзивного образования младших школьников с нарушениями зрения

Г. В. Никулина, И. Н. Никулина

В последние годы серьезные изменения в образовательной политике произошли не только по отношению к детям, не имеющим ограничений по возможностям здоровья, но и к обучающимся с ОВЗ [1, 2, 4]. При этом законодательно закрепленное применительно к детям с ОВЗ право выбора институциональных условий обучения при обязательности учета и удовлетворения особых образовательных потребностей таких детей привело к ускорению темпов развития в нашей стране инклюзивной практики, что проявилось в более активном выборе родителями детей с ОВЗ такой институциональной формы обучения, как включенное обучение, предполагающее введение их в общий класс общеобразовательной школы.

В этих условиях остро встает вопрос обеспечения качества инклюзивного обучения, причем важнейшим условием этого, наряду с созданием соответствующих финансовых и материально-технических основ, со всей очевидностью выступает укомплектованность образовательных организаций квалифицированными в области инклюзивной практики педагогическими кадрами [5, 7].

Профессиональная компетентность педагога инклюзивного обучения сегодня рассматривается как многофункциональное образование, предполагающее наличие у него готовности и способности к проектированию и реализации инклюзивного образовательного процесса, требующих учета наряду с образовательными потребностями учащихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, особых образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ [1, 2, 4, 5].

С учетом этого современный педагог инклюзивного обучения должен быть готов:

- к организации образовательной и предметно-пространственной среды в соответствии с имеющимися у разных категорий детей особых образовательных потребностей;
- к реализации специфической организации инклюзивного учебного процесса, обусловленной особенностями учебно-познавательной деятельности детей с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивной практики;
- к использованию технологий сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в процессе вхождения в коллектив сверстников и продуктивного функционирования в нем;
- к реализации технологий сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в процессе формирования академических компетенций;
- к взаимодействию со специалистами службы сопровождения;
- к использованию технологий сопровождения (диагностических, коррекционных) в образовательном процессе с учетом имеющихся у детей особых образовательных потребностей;
- к проектированию адаптированных основных образовательных программ (в том числе и индивидуальных) с учетом результатов комплексной диагностики;
- к проведению мониторинга результатов образовательной и коррекционной работы с учетом особенностей разных категорий детей с ОВЗ, имеющих различные образовательные потребности;
- к анализу результатов собственной образовательно-коррекционной деятельности с целью ее совершенствования.

В нашей стране формирование и развитие профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования в настоящее время осуществляется посредством:

- адаптации основных образовательных программ высшего и среднего профессионального образования по подготовке педагогических кадров за счет ввода новых профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность и способность вы-

пускников к проектированию и реализации инклюзивного образовательного процесса;

- профессиональной переподготовки педагогических кадров в области образовательной инклюзии;
- реализации дополнительных профессиональных образовательных программ по проблемам инклюзивной практики.

Однако в настоящее время образовательные организации тем не менее испытывают недостаток педагогов, способных эффективно работать в условиях инклюзивной практики. Нехватка же в образовательных организациях педагогов, имеющих высокий уровень развития компетенций в области инклюзивного образования, зачастую обуславливает снижение результативности обучения детей с ОВЗ, возникновение у них ощущения своей «неполноценности», что в конечном счете вызывает у них неудовлетворенность школьной жизнью и может выступать причиной возникновения школьной дезадаптации [4].

В полной мере это касается и образовательных организаций, обучающих в одном классе с детьми, не имеющими ограничений по возможностям здоровья, школьников с нарушениями зрения.

Актуальность и значимость выявления уровня профессиональной компетентности педагогов, работающих с обучающимися с нарушениями зрения в условиях образовательной инклюзии, определяется тем, что до настоящего времени отсутствуют исследования, посвященные этой проблеме. Лишь некоторые частные вопросы, связанные с инклюзивным обучением школьников с нарушениями зрения, становились предметом научного изучения [2, 3, 5, 6].

Для восполнения этого пробела было проведено пилотное экспериментальное исследование, цель которого заключалась в выявлении уровня профессиональной компетентности педагогов в области инклюзивного обучения и степени удовлетворенности детей с нарушениями зрения, обучающихся в инклюзивных классах, школьной жизнью. В соответствии с целевой установкой исследование включало две экспериментальные серии.

В рамках первой серии в целях выявления у педагогов инклюзивного образования, работающих с детьми с нарушениями зрения

в условиях образовательной инклюзии, уровня их профессиональной компетентности был использован метод анкетирования.

Общий уровень развития профессиональной компетенции педагогов в области инклюзивного образования определялся на основе сравнения данных, полученных в ходе исследования, с эталонным перечнем ее составляющих.

В исследовании приняли участие 33 педагога с высшим и средним профессиональным образованием, работающих в условиях инклюзивной практики с обучающимися с нарушениями зрения и прошедших курсы повышения квалификации по инклюзивному обучению в течение последних 5 лет. Возраст респондентов составил от 35 до 49 лет, стаж педагогической работы — от 5 до 15 лет, стаж работы в условиях образовательной инклюзии — от 5 месяцев до 6 лет.

Анализ материалов анкетирования позволяет констатировать, что в качестве преобладающего выступает средний уровень развития профессиональной компетенции в области образовательной инклюзии, зафиксированный у 51,5 % респондентов. Что же касается высокого и низкого уровней ее развития, то они обнаружены соответственно у 30,3 % и 18,2 % педагогов, участвовавших в анкетировании, причем последнее особенно отчетливо свидетельствует о том, что прохождение курсов повышения квалификации по проблемам инклюзивного образования отнюдь не влечет за собой автоматическое обеспечение готовности педагога к реализации инклюзивного образовательного процесса.

Содержательный анализ ответов респондентов на вопросы анкеты позволил составить рейтинг компонентов профессиональной компетентности, по которым наибольшее количество респондентов обнаружили высокий и низкий уровни развития (см. таблицу 3).

Данные, представленные в таблице 3, свидетельствуют о том, что более всего, по мнению респондентов, они подготовлены к осуществлению мониторинга планируемых образовательных результатов детей с нарушениями зрения, к реализации технологий их сопровождения в процессе формирования академических компетенций, а также к осуществлению специфической организации инклюзивного учебного процесса.

Таблица 3

**Рейтинг компонентов профессиональной компетентности педагогов
инклюзивного обучения**

Позиция в рейтинге	Высокий уровень	Низкий уровень
1	Способность к осуществлению мониторинга планируемых образовательных результатов детей с нарушениями зрения	Способность к реализации диагностических технологий сопровождения ребенка с нарушениями зрения
2	Способность к реализации технологий сопровождения ребенка с нарушениями зрения в процессе формирования академических компетенций	Способность к проектированию индивидуальных образовательных программ
3	Способность к реализации специфической организации инклюзивного учебного процесса	Способность к реализации коррекционных технологий сопровождения ребенка с нарушениями зрения

Напротив, хуже всего, по мнению большинства респондентов, они подготовлены: к реализации диагностических технологий сопровождения ребенка с нарушением зрения, проектированию индивидуальных образовательных программ и к реализации коррекционных технологий сопровождения ребенка с нарушением зрения.

При этом такие составляющие профессиональной компетентности педагога в области инклюзивного образования, как «анализ результатов собственной образовательно-коррекционной деятельности с целью ее совершенствования» и «взаимодействие со специалистами службы сопровождения», у значительного числа педагогов (соответственно 42,2 % и 27,3 %) заняли две последние позиции.

В ходе второй серии исследования в соответствии с его целевыми установками выявлялась степень удовлетворенности учащихся с нарушениями зрения, находящихся в условиях образовательной инклюзии, школьной жизнью, для чего в адаптированном варианте использовалась анкета, разработанная А. А. Андреевым [6]. Учащимся представлялся перечень суждений и предлагалось оценить степень

своего согласия с их содержанием по шкале, представленной в виде лесенки. Показатель удовлетворенности учащихся школьной жизнью определялся как частное от деления общей суммы баллов всех ответов детей на количество последних. В соответствии с количеством баллов определялся уровень удовлетворенности учащихся школьной жизнью.

В качестве респондентов выступили 64 учащихся 1-го класса с нарушениями зрения, обучающиеся в условиях образовательной инклюзии. Все респонденты, принявшие участие во второй серии исследования, имели слабовидение и (или) функциональные нарушения зрения, проявляющиеся в нарушениях таких зрительных функций, как острота зрения, поле зрения, цветоразличение, глазо-двигательные функции.

Выбор возраста респондентов обуславливался, во-первых, тем, что именно в 1-м классе возникает наибольшая опасность развития школьной дезадаптации, особенно если речь идет о нахождении ребенка с нарушениями зрения в условиях образовательной инклюзии. Кроме того, именно младший школьный возраст выступает в качестве одного из основных сензитивных в социально-коммуникативном отношении периодов, что создает благоприятные условия для включения детей данной категории в более широкую социально-образовательную среду [2, 3, 5]. Наряду с этим именно в возрасте 7–8 лет у детей в силу наиболее высокой для школьного возраста пластичности нервной системы более продуктивно происходит параллельное овладение основными учебными умениями и навыками и развитие компенсаторно-адаптационных механизмов, что, в свою очередь, с одной стороны, позволяет обучающимся с нарушениями зрения активно включаться в учебно-познавательную деятельность, а с другой — способствует коррекции нарушений развития и профилактике их возникновения [5, 7].

Результаты, полученные во 2-й серии исследования, показали, что у большинства респондентов (51,6 %) имеет место низкая степень удовлетворенности школьной жизнью. Средняя же и высокая степени ее развития отмечается соответственно у 18,7 % и 29,7 % респондентов.

Коль скоро же у основной массы респондентов, обнаруживших низкую степень удовлетворенности школьной жизнью, имеет место, как было установлено, и низкий уровень результативности учебной деятельности, то создаются предпосылки возникновения у них чувства неудовлетворенности собой, ощущения своей «неполноценности». Это, в свою очередь, приводит к включению детей с низкой степенью удовлетворенности школьной жизнью в группу риска по школьной дезадаптации.

К числу суждений, с содержанием которых респонденты чаще всего выражали свое полное согласие, относятся следующие пять:

1. «Часто возникает ситуация, когда тебе не удастся выполнить задание за время, которое дается классу на его выполнение» (95,3 % случаев).

2. «Редко возникает ситуация, когда ты работаешь с индивидуальными пособиями» (82,8 % случаев).

3. «Редко возникает ситуация, когда ты выполняешь индивидуальное задание» (76,6 % случаев).

4. «Часто возникает ситуация, когда ты плохо видишь то, что учитель написал или разместил на школьной доске» (65,6 % случаев).

5. «Часто возникает такая ситуация, когда на коррекционных занятиях тебе не интересно и они напоминают тебе дополнительные занятия по учебным предметам» (60,9 % случаев).

Содержательный анализ результатов, полученных в данной серии эксперимента, позволил составить рейтинг основных причин неудовлетворенности школьной жизнью учащихся с нарушениями зрения, обучающихся в инклюзивном классе. В качестве таковых выступают:

- недостаточный учет более медленного темпа работы учащихся с нарушениями зрения на уроке, что значительно затрудняет или делает невозможным качественное выполнение ими заданий за то время, которое педагог дает всему классу на их выполнение;
- весьма ограниченное использование в учебном процессе индивидуальных пособий и дидактических материалов, адап-

тированных соответственно особым образовательным потребностям детей со слабовидением и функциональными расстройствами зрения;

- весьма ограниченное использование на уроке индивидуальных заданий, составленных с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями зрения;
- недостаточный учет зрительных возможностей учащихся со слабовидением и функциональными расстройствами зрения при оформлении записей на школьной доске, учебных пособий, используемых для фронтальной работы, что значительно ограничивает возможность точного дистанционного зрительного восприятия школьниками учебного материала;
- снижение интереса обучающихся к коррекционной работе за счет «скучных», «надоевших» индивидуальных коррекционных занятий, напоминающих обучающимся дополнительные занятия по учебным предметам.

Сравнительный анализ результатов, полученных в 1-й и 2-й сериях исследования, обнаруживает наличие серьезного противоречия: педагоги, работающие с учащимися с нарушениями зрения в условиях образовательной инклюзии, полагают высоким уровень развития у себя такого компонента профессиональной компетентности, как способность к реализации специфической организации инклюзивного учебного процесса; анализ же причин, по которым подавляющее большинство школьников с нарушениями зрения не удовлетворены школьной жизнью между тем свидетельствует о том, что в качестве одной из таковых выступает именно низкая степень развития у педагогов инклюзивного образования способности к реализации специфической организации инклюзивного учебного процесса.

Тем самым педагоги инклюзивного обучения, пусть и прошедшие повышение квалификации по вопросам инклюзии, испытывают явные затруднения в части адекватной оценки уровня развития своей профессиональной компетентности в области инклюзивного образования.

Это в числе прочего обуславливает необходимость совершенствования процесса проектирования дополнительных профессио-

нальных образовательных программ по развитию профессиональных компетенций в области инклюзивного образования.

В качестве одного из эффективных путей здесь выступает ориентация при проектировании дополнительных профессиональных образовательных программ на инновационный подход, предполагающий повышение профессиональной компетентности педагогов инклюзивного обучения за счет предоставления каждому слушателю четко выверенной адресной поддержки в соответствии с имеющимися индивидуальными образовательными запросами, что создает условия для научно обоснованной реализации инклюзивного образовательного процесса каждым педагогом.

Такая дополнительная профессиональная образовательная программа разрабатывается на основе модульного принципа (включение инвариантных и вариативных модулей) и включает диагностический блок.

В качестве задач инвариантного модуля выступают:

- расширение у слушателей представлений о теоретико-методических основах реализации современного инклюзивного процесса;
- знакомство с современными технологиями сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном процессе;
- обогащение представлений слушателей об особенностях учебно-познавательной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями;
- осуществление диагностики уровня развития у слушателей общего уровня профессиональной компетентности в области инклюзивного образования и уровня развития ее компонентов.

В качестве вариативных модулей выступают такие модули, как:

- «Своеобразие реализации технологий сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в процессе включения его в коллектив сверстников»;
- «Технологии сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в процессе формирования академических компетенций»;

- «Своеобразие реализации диагностических технологий в работе с учащимися с особыми образовательными потребностями»;
- «Особенности реализации коррекционных технологий сопровождения в условиях инклюзивного обучения»;
- «Технология проектирования адаптированных основных образовательных программ для обучающихся с особыми образовательными потребностями»;
- «Технологии проектирования и реализации индивидуальных образовательных программ».

Наличие вариативных модулей позволяет каждому слушателю выбрать содержание образования, в наибольшей степени отвечающее его образовательным запросам с учетом результатов диагностики уровня развития у него компонентов педагогической компетентности.

Реализация инновационного подхода к проектированию дополнительной профессиональной образовательной программы в области инклюзивного образования за счет предоставления слушателям четко выверенной адресной поддержки в соответствии с имеющимися у них индивидуальными образовательными запросами позволяет решить две важных задачи в их взаимосвязи: повысить уровень профессиональной компетентности педагогов инклюзивного обучения и повысить степень удовлетворенности школьной жизнью учащихся с нарушениями зрения.

Список литературы

1. *Никулина Г. В.* Инклюзивное обучение детей с нарушением зрения в России: проблемы перспективы / Г. В. Никулина // «Любить меня таким, какой я есть...»: актуальные вопросы воспитания, развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 18 декабря 2008 года / Санкт-Петербургская академия постдипломного образования, кабинет коррекции развития ребенка. — Санкт-Петербург, 2008. — С. 29–30.

2. *Никулина Г. В.* Интегрированное и инклюзивное обучение слепых и слабовидящих: взгляд изнутри / Г. В. Никулина, И. Н. Никулина // Проблемы подготовки специалистов в области реабилитации, профессиональной реабилитации и образования инвалидов с использованием инновационных технологий : сб. науч. трудов. — Санкт-Петербург, 2010. — С. 126–128.
3. *Никулина И. Н.* Интеграционно-реабилитационный потенциал образовательной среды в учреждениях интегрированного и инклюзивного типа / И. Н. Никулина // Актуальные проблемы реабилитации инвалидов : доступная среда — равные возможности : сб. науч. трудов. — Санкт-Петербург, 2010. — С. 141–143.
4. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. — Москва : ИНФРА-М, 2016. — 335с. — (Высшее образование : Бакалавриат). — URL: <https://znanium.com/catalog/document?id=148823>. — Режим доступа: для зарегистрированных пользователей. — ЭБС Znanium.
5. Система комплексного сопровождения детей с нарушениями зрения: проблемы подготовки кадров : сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию кафедры тифлопедагогике / под общ. ред. Г. В. Никулиной. — Санкт-Петербург : Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2020. — 172 с.
6. *Тупоногов Б. К.* Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей : методическое пособие для педагогов и руководителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений / Б. К. Тупоногов. — Москва : ВЛАДОС, 2011. — 223 с.
7. Школа для всех: образование слепых и слабовидящих : сборник статей / под общ. ред. Г. В. Никулиной. — Санкт-Петербург : Граница, 2015. — 96 с.

2.2. Выбор родителями организационных форм обучения для детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения

Г. В. Никулина, И. Н. Никулина

В условиях диверсификации образования детей с ОВЗ особую значимость приобретает осознанный выбор родителями той организационной формы обучения, которая бы максимально соответствовала имеющимся у обучающихся особым образовательным потребностям [2, 8]. Такая организационная форма обучения должна обеспечивать, наряду с полноценным развитием ребенка с ОВЗ, коррекцию, компенсацию имеющихся у него вторичных отклонений и профилактику их возникновения, а во-вторых — социальную реабилитацию обучающегося и интеграцию его в более широкий социум.

В качестве организационной формы обучения, которая потенциально была бы способна оптимально решить эти задачи, выступает обучение детей с нарушениями развития в общем классе совместно с нормативно развивающимися сверстниками.

Однако несмотря на ориентацию современной образовательной политики на инклюзивное обучение и наличие успешного опыта совместного обучения детей, имеющих нарушения развития, с нормативно развивающимися сверстниками, многие родители детей с ОВЗ отдают предпочтение их обучению в отдельной образовательной организации, занимающейся обучением детей одной нозологической группы. Аргументируют свои предпочтения родители чаще всего тем, что в условиях образовательной инклюзии дети с ОВЗ, по их мнению, не смогут успешно обучаться и при совместном обучении, кроме того, отсутствуют условия для осуществления работы по коррекции, компенсации и профилактике, нарушений развития у детей [2].

Проблема осознанного выбора для своего ребенка оптимальной организационной формы обучения, максимально отвечающей его

особым образовательным подробностям, не теряет своей актуальности и применительно к детям с нарушениями зрения [3, 4]. Более того, особую значимость она приобретает, когда речь идет о детях с нарушениями зрения, которые имеют относительно высокий уровень общего развития и сформированности компенсаторных способов деятельности и которые могут осваивать содержание образования, идентичное содержанию образования нормативно развивающихся школьников [2, 6].

Однако на сегодняшний день не предпринимались специальные исследования, посвященные как мотивационной готовности родителей, воспитывающих детей с нарушениями зрения, к осуществлению осознанного выбора организационной формы обучения для своего ребенка, так и их представлениям об организационно-содержательных характеристиках обучения, реализующегося в различных организационных формах.

С учетом данных обстоятельств было проведено пилотное исследование, нацеленное на определение уровня мотивационной готовности родителей детей с нарушениями зрения к осуществлению осознанного выбора организационной формы их обучения, а также имеющихся у них представлений о различных формах организации образовательного процесса.

Целевые установки исследования обусловили необходимость реализации двух соответствующих этапов эксперимента: первый предполагал выявление уровня мотивационной готовности родителей к осуществлению осознанного выбора организационной формы обучения для ребенка с нарушениями зрения, второй — изучение их представлений об организации образования в различных его формах.

В качестве участников эксперимента выступили родители, воспитывающие детей с нарушениями зрения, готовящихся поступать в 1-й класс. Респонденты, принявшие участие в исследовании, были разделены на две группы. В первую группу (ЭГ1) вошли 46 родителей, имеющих ребенка с наиболее выраженной зрительной патологией (слепота и тяжелая степень слабовидения). Вторую группу составили 78 родителей, воспитывающих детей с менее выраженными

зрительными нарушениями (слабовидение средней и слабой степени и функциональные нарушения зрения).

Общая выборка респондентов составила, таким образом, 124 человека, в том числе:

- по возрастному параметру: от 25 лет до 35 лет — 41 чел.; от 36 до 45 лет — 53 чел., от 46 до 54 лет — 30 чел.;
- по уровню образования: высшее — 32 чел., среднее профессиональное — 48 чел., общее среднее — 44 чел.;
- по количеству детей в семье: наличие в семье еще одного ребенка с нарушениями зрения — 33 чел.; наличие в семье еще одного ребенка без нарушений зрения — 39 чел., отсутствие в семье второго ребенка — 52 чел.;
- по состоянию зрения у самих родителей: наличие инвалидности по зрению — 31 чел., наличие нарушения зрения, но без инвалидности — 37 чел.; отсутствие нарушений зрения — 56 чел.;
- по семейному статусу: полная семья — 58 чел., неполная семья — 66 чел.

В основу эксперимента был положен метод анкетирования. Полученные результаты подвергались математико-статистической обработке с использованием t-критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок и корреляционному анализу.

Анализ полученных на первом этапе исследования результатов выявил наличие низкого уровня мотивационной готовности родителей к осуществлению осознанного выбора организационной формы обучения для своего ребенка, имеющего нарушения зрения в обеих экспериментальных группах. Этот уровень, характеризующийся тем, что родители не задумывались о выборе организационной формы обучения для своего ребенка и готовы отправить его учиться «туда, куда получится», был обнаружен в ЭГ1 у 28 % респондентов, в ЭГ2 — у 30 %. Средний уровень, проявляющийся в замене осознанного выбора организационной формы обучения для своего ребенка безапелляционным решением отправить ребенка обучаться в отдельную (специальную) школу, был обнаружен в ЭГ1 у 72 % респондентов, в ЭГ2 — у 18 %. Высокий уровень мотивационной готовности,

характеризующейся тем, что респонденты смогли продемонстрировать свою готовность осуществить осознанный выбор организационной формы обучения на основе сбора и анализа объективной информации о каждой из них с учетом имеющихся у ребенка особых образовательных потребностей, был обнаружен лишь у респондентов, входящих в ЭГ2 (52 %). Наличие статистически значимых различий в уровне развития мотивационной готовности к осуществлению осознанного выбора организационной формы обучения для своего ребенка, полученных в ЭГ1 и ЭГ2 ($p \leq 0,01$), отражает негативное влияние фактора глубины зрительных нарушений у детей на уровень мотивационной готовности их родителей к осуществлению осознанного выбора организационной формы их обучения.

При этом анализ результатов корреляционного анализа ($p < 0,05$) позволил обнаружить взаимосвязи уровня развития мотивационной готовности родителей, воспитывающих детей с нарушениями зрения, с действием ряда социально-демографических факторов. Так, в ЭГ1 обнаружены положительные взаимосвязи с такими факторами, как высшее и/или среднее профессиональное образование у родителей, наличие в семье еще одного ребенка с нормальным зрением, отсутствие у родителей нарушений зрения, возраст родителей от 36 до 45 лет и от 45 до 54 лет, статус полной семьи, а также отрицательные взаимосвязи с такими факторами, как наличие инвалидности по зрению у родителей и неполнота семьи. В ЭГ2 в ходе корреляционного анализа были выявлены положительные взаимосвязи с такими социально-демографическими факторами, как возраст родителей от 36 до 45 лет и от 46 до 54 лет, высшее образование у родителей, отсутствие в семье еще одного ребенка, отсутствие у родителей нарушений зрения, полнота семьи; отрицательные же взаимосвязи обнаруживаются с такими факторами, как наличие в семье еще одного ребенка с нарушениями зрения, наличие у родителей инвалидности по зрению, неполнота семьи.

Проведенный корреляционный анализ тем самым позволяет расширить представления о наличии и отсутствии инвариантных связей уровня мотивационной готовности родителей к осуществлению осознанного выбора организационной формы обучения для

ребенка с нарушениями зрения с социально-демографическими факторами, что служит основой придания просветительской работе с родителями более ориентированного характера.

Анализ содержания ответов респондентов, полученных на втором этапе исследования, позволил выявить представления родителей о различных организационных формах образования детей с нарушением зрения путем определения имеющихся, по их мнению, в каждой из них преимуществ и недостатков, исходя из чего был составлен рейтинг этих форм.

Рейтинговые позиции при анализе ответов респондентов в процессе оценки преимуществ обучения детей с нарушениями зрения в *отдельных общеобразовательных организациях* распределились следующим образом:

1-я позиция — наличие большого опыта в обучении детей с нарушениями зрения (77 % респондентов);

2-я позиция — наличие адаптированных под особые образовательные потребности обучающихся с нарушениями зрения образовательной и предметно-пространственной сред (63 % респондентов);

3-я позиция — наличие специалистов-тифлопедагогов (54 % респондентов);

4-я позиция — наличие тифлотехнических и иных необходимых средств обучения (51 % респондентов);

5-я позиция — возможность получения ребенком в образовательном учреждении коррекционных услуг (47 % респондентов);

6-я позиция — наличие психолого-педагогической поддержки (45 % респондентов);

7-я позиция — возможность получения дополнительных образовательных услуг в самой образовательной организации (27 % респондентов).

Ведущие рейтинговые позиции при анализе ответов респондентов в процессе оценки преимуществ обучения детей с нарушениями зрения в *отдельных классах общеобразовательных организаций* распределились следующим образом:

1-я позиция — отсутствие социальной изоляции от нормально видящих сверстников (79 % респондентов);

2-я позиция — наличие более широкого круга общения (76 % респондентов);

3-я позиция — более близкое расположение образовательной организации к месту проживания ученика (45 % респондентов).

Наконец, ключевые рейтинговые позиции при анализе ответов респондентов в процессе оценки преимуществ обучения детей с нарушениями зрения в *общих с нормально видящими классами* распределились следующим образом:

1-я позиция — наличие более тесного общения с нормально видящими сверстниками (85 % респондентов);

2-я позиция — расположение образовательной организации в шаговой доступности от места проживания ученика (58 % респондентов);

3-я позиция — наличие более широкого круга общения (48 % респондентов).

Анализ ответов респондентов на вопрос о недостатках, которые, по их мнению, имеет каждая из существующих организационных форм обучения, по отношению к детям с нарушениями зрения позволил составить и их рейтинг.

Рейтинговые позиции при оценке недостатков обучения детей с нарушениями зрения в **отдельных общеобразовательных организациях** распределились следующим образом:

1-я позиция — отсутствие общения с нормально видящими сверстниками (73 % респондентов);

2-я позиция — наличие определенной «изоляции» ребенка с нарушениями зрения (71 % респондентов);

3-я позиция — наличие более «суженного» содержания образования (27 % респондентов).

Ведущие рейтинговые позиции при анализе ответов респондентов о недостатках организации обучения детей с нарушениями зрения в *отдельных классах общеобразовательных организаций* распределились следующим образом:

1-я позиция — недостаточная адаптация предметно-пространственной и образовательных сред организации под особые потребности детей с нарушениями зрения (81 % респондентов);

2-я позиция — отсутствие необходимых специалистов-тифлопедагогов (53 % респондентов);

3-я позиция — отсутствие необходимых тифлотехнических и иных средств обучения (46 %);

4-я позиция — негативное отношение сверстников к детям с нарушениями зрения (15 % респондентов).

Рейтинговые позиции при анализе ответов респондентов о недостатках организации обучения детей с нарушениями зрения в *общих с нормально видящими сверстниками классах* распределились следующим образом:

1-я позиция — отсутствие специалистов-тифлопедагогов (81 % респондентов);

2-я позиция — отсутствие специальной психолого-педагогической поддержки ребенка в учебном процессе (78 % респондентов);

3-я позиция — отсутствие (нехватка) тифлотехнических и прочих необходимых средств обучения (61 % респондентов);

4-я позиция — отсутствие учета темпа, особенностей учебной деятельности ребенка с нарушениями зрения (55 % респондентов);

5-я позиция — отсутствие адаптированной под образовательные потребности детей с нарушениями зрения предметно-пространственной и образовательной сред в образовательной организации (51 % респондентов);

6-я позиция — отсутствие коррекционной работы (37 % респондентов);

7-я позиция — осуществление в случае возникновения у ребенка трудностей в обучении «насильственного» его перевода в другую образовательную организацию или «принудительный» перевод ребенка на повторное обучение (33 % респондентов);

8-я позиция — негативное отношение к ребенку со стороны учителей и учеников с нормальным зрением (29 % респондентов).

Обобщающий анализ результатов, полученных на втором этапе исследования, дает основания для утверждения о том, что родители, воспитывающие детей с нарушениями зрения, обладая достаточно полными представлениями о такой организационной форме обучения, как обучение в отдельных образовательных организациях, имеют

неполные и в ряде случаев неадекватные представления об организации и содержании обучения детей с нарушениями зрения в отдельном и в общем с нормально видящими сверстниками классе.

Вместе с тем анализ представлений родителей о преимуществах и недостатках организации обучения детей с нарушениями зрения в той или иной ее форме позволил обнаружить наличие определенного противоречия. С одной стороны, значительная часть родителей считают, что в условиях обучения в отдельной организации ребенок с нарушениями зрения находится в позиции некоторой изоляции от нормально видящих сверстников, и признают, что другие организационные формы обучения способствуют нивелированию подобной изоляции ребенка с нарушениями зрения и тем самым создают благоприятные условия для их социальной реабилитации и интеграции в широкий социум. С другой стороны, в подавляющем большинстве случаев родители самоустраиваются от осознанного выбора организационной формы обучения, отдавая предпочтение традиционной, но недостаточно эффективной с точки зрения социальной реабилитации и интеграции детей с нарушениями зрения организационной форме обучения. Такие респонденты опираются, как показывает анализ эмпирических данных, на имеющиеся у них представления, сформировавшиеся в начальный период становления инклюзивной практики, хотя уже на протяжении ряда лет реализуется во всех организационных формах обучения положение о необходимости создания специальных условий (кадровых, материально-технических, организационных, программно-методических и др.) обучения, соответствующих особым образовательным потребностям обучающихся каждой нозологической группы [1, 3, 4, 5, 6, 7].

Совокупность обстоятельств, зафиксированных эмпирическим путем, позволяет сделать принципиально важные выводы.

Во-первых, с углублением зрительных нарушений у детей снижается уровень мотивационной готовности родителей к осуществлению осознанного выбора организационной формы обучения. В качестве самой проблемной группы в этом отношении выступает группа родителей, воспитывающих слепых и слабовидящих детей с сильной степенью слабовидения.

Во-вторых, зафиксировано наличие взаимосвязи между уровнем мотивационной готовности родителей к осуществлению осознанного выбора организационной формы обучения для ребенка с нарушениями зрения с действием социально-демографических факторов: возраста родителей, уровня образования, количества детей в семье, состояния зрительных функций детей, живущих в семье, состояния зрения самих родителей, социального статуса семьи.

В-третьих, все родители, независимо от глубины нарушения зрения детей, которых они воспитывают, имеют наиболее точные и полные представления об их дифференцированном обучении, т. е. обучении в отдельной организации, а фрагментарные и в ряде случаев неадекватные — об инклюзивной форме обучения в общем классе с нормально видящими детьми. Это, в свою очередь, выступает одним из важнейших факторов, снижающих уровень мотивационной готовности родителей к осознанному выбору наиболее оптимальной организационной формы обучения для ребенка с нарушениями зрения.

В-четвертых, в качестве респондентов, которые имеют самые низкие показатели уровня мотивационной готовности к осуществлению осознанного выбора организационной формы обучения для ребенка с нарушениями зрения, выступают:

- в группе участников, воспитывающих слепых или слабовидящих детей с сильной степенью слабовидения, те родители, в семье у которых имеется только один ребенок и которые сами являются инвалидами по зрению и воспитывают детей в неполных семьях;
- в группе участников эксперимента, воспитывающих слабовидящих детей со средней и слабой степенью слабовидения или детей с функциональными нарушениями зрения, те родители, в семьях у которых имеется еще один ребенок с нарушениями зрения и которые сами имеют инвалидность по зрению и воспитывают детей в неполных семьях.

В-пятых, в качестве одного из путей повышения мотивационной готовности родителей к осуществлению осознанного выбора организационной формы обучения для ребенка с нарушениями зрения,

наиболее отвечающей имеющимся у него особым образовательным потребностям, может выступать реализация просветительской работы, раскрывающей организационно-содержательные характеристики функционирования каждой из них с учетом современного состояния инклюзивной образовательной практики. В ходе реализации просветительской работы особого внимания требуют к себе родители, имеющие низкий уровень мотивационной готовности к выбору организационной формы обучения для своего ребенка.

С точки зрения содержания просветительской работы особое место в ней должно быть отведено формированию полных и адекватных представлений родителей, воспитывающих детей с нарушениями зрения, об организационно-содержательных характеристиках образовательного процесса, осуществляющегося в таких организационных формах обучения, как отдельный класс в общеобразовательной школе и совместное обучение в одном классе с нормально видящими детьми.

Список литературы

1. *Замашнюк Е. В.* Развитие зрительного восприятия как компонент содержания образования слабовидящих школьников / Е. В. Замашнюк // Школа для всех: образование слепых и слабовидящих : сб.статей. — Санкт-Петербург, 2015. — С. 47–51.
2. Инклюзивное обучение: настольная книга педагогов, работающих с детьми с ОВЗ : методические рекомендации / М. С. Староверова, Е. В. Ковалев, А. В. Захарова и др. ; под ред. М. С. Староверовой. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Владос, 2019. — 166 с.
3. Научно-методические основы инклюзивного обучения слепых и слабовидящих в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) : методическое пособие / Г. В. Никулина, Е. В. Замашнюк, А. В. Никитина и др. ; под ред. Г. В. Никулиной. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — 388 с.
4. *Никулина Г. В.* Инвалиды по зрению школьного возраста как субъекты инклюзивного образования / Г. В. Никулина //

- Письма в Эмиссия.Оффлайн : электронный научный журнал. — Санкт-Петербург, 2015. — Статья 2314. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2314.htm> (дата обращения: 26.10.2021).
5. *Никулина Г. В.* Актуальные проблемы сопровождения слепых и слабовидящих в образовательном процессе : подготовка кадров / Г. В. Никулина, И. Н. Никулина // Известия Российского гос. педагогического ун-та им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2020. — № 195. — С. 64–74.
 6. *Никулина Г. В.* Оптимизация образовательных возможностей слабовидящих учащихся в условиях инклюзивного образования за счет специальной адаптации текстового материала / Г. В. Никулина, А. В. Потемкина // Школа для всех: образование слепых и слабовидящих : сборник статей. — Санкт-Петербург, 2015. — С. 27–30.
 7. *Никулина И. Н.* Психолого-педагогические предпосылки специальной адаптации содержания образования для слепых и слабовидящих младших школьников / И. Н. Никулина // Школа для всех: образование слепых и слабовидящих : сборник статей. — Санкт-Петербург, 2015. — С. 17–23.
 8. *Подольская О. Я.* Теория и практика инклюзивного образования / О. Я. Подольская, И. В. Яковлева. — Москва : Директ-Медиа, 2018. — 202 с.

2.3. Особенности межличностной коммуникации младших школьников с нарушением зрения

Е. Б. Быкова, Е. О. Корнилова

Общая динамика развития ребенка с нарушениями зрения подчинена тем же закономерностям, что и при нормальном развитии. Однако особенности детей, связанные с нарушением зрения, ограничивают получение информации из окружающего мира, приводят к нарушению средств общения, изменяют способы коммуникации, обедняют социальный опыт и создают трудности социальной адаптации. Низкая эффективность формирования коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения обусловлена ограниченным восприятием таких выразительных средств общения, как взгляд и жест. Малая психическая активность приводит к тому, что общение возникает позже, чем у зрячего, и только в ситуативно-эмоциональной форме [1].

Между тем межличностное общение оказывает принципиально важное влияние на процесс развития лиц с нарушенным зрением. Так, Г. В. Никулина отмечает, что процесс межличностного общения имеет содержательные стороны: реабилитационную, интеграционную и компенсаторную [3; 4].

При этом, как отмечает Л. В. Фомичева, самовыражение ребенка с нарушением зрения в процессе делового общения с нормально видящим партнером во многом определяется ролью, которую ему отводит этот партнер, тем, признается ли личностная состоятельность воспитанника с нарушением зрения либо он постоянно находится в ситуации ведомого, чрезмерно опекаемого или непризнанного неудачника. Во взаимодействии со слепым или слабовидящим приоритетным должно быть накопление ребенком опыта самостоятельности и инициативности в том, чем он владеет [5].

Важную вспомогательную роль здесь играют системы невербальной коммуникации: невербальные компоненты общения могут усиливать или ослаблять словесное воздействие. Также вместе с вербальной коммуникацией при использовании невербальных систем общения обеспечивается обмен информацией и эмоционального состояния. Между тем, как констатирует Е. В. Замашнюк, нарушения зрения вызывают снижение эмоционального воздействия некоторых признаков объектов, ослабляют интерес детей к зрительной среде, что отрицательно влияет на такие свойства зрительного восприятия, как активность и избирательность [2].

С целью выявления особенностей межличностной коммуникации младших школьников с нарушенным зрением был проведен поисково-констатирующий эксперимент. В нем в качестве респондентов приняли участие 54 младших школьника: 24 учащихся с нарушениями зрения (9 слепых и 15 слабовидящих) и 30 нормально видящих.

В основу эксперимента была положена методика «Социометрия», направленная на выявление структуры взаимоотношений в группе, групповой эмоциональной экспансивности (потребности в общении) и психологической взаимности (сплоченности).

Для учащихся с глубокими нарушениями зрения диагностико-методические задания были распечатаны рельефно-точечным шрифтом, для слабовидящих — укрупненным шрифтом, было уточнено, все ли пункты заданий понятны респондентам; работа проводилась в сопровождении психолога.

Сравнительный анализ результатов, полученных с помощью методики «Социометрия», проводился в разрезе трех групп респондентов: группы слепых младших школьников, группы слабовидящих младших школьников и группы нормально видящих младших школьников.

Результаты подсчета индекса социометрического статуса каждого члена группы *незрячих* респондентов с глубокими нарушениями зрения и выявления неформальных лидеров и «изгоев» показали, что из 9 младших школьников, входящих в данную группу, 4 приняли решение не отвечать на вопросы анкеты, но это не исключило их участие в эксперименте как потенциальных реципиентов поло-

жительных или отрицательных выборов. Примечательно, что один из них оказался «изгоем» класса (индекс его социометрического статуса — -75%). Этот испытуемый получил лишь один положительный выбор. Неформальным же лидером класса оказался ребенок, с индексом социометрического статуса 88% , не имевший ни одного отрицательного выбора. При этом в классе не обнаруживается группа лидеров и в целом класс ощутимо разобщен, он не сложился как коллектив, о чем говорят низкие показатели взаимности (11%), референтности (33%), взаимных симпатий (33%), взаимных антипатий (0%). Однако индекс социометрической когерентности равен 64% , а интегрированности — 54% .

Что касается индекса эмоциональной экспансивности, отражающего то, насколько дети настроены делать положительный или отрицательный выбор в пользу своих одноклассников, то в целом (без учета 4 респондентов, отказавшихся от выполнения задания) обучающиеся больше склонны «отдавать» свои положительные выборы (в среднем 63% положительных выборов, отрицательных — 53%).

При расчете индекса объема взаимодействий, когда сумма выборов, полученных учеником и сделанных им, делится на разницу количества участников группы и единицы, индекс «выше среднего» (от 61% до 100%) был выявлен лишь у 3 чел., однако наивысшим остался показатель, зафиксированный у неформального лидера (88%). Далее, средний уровень ($41-60\%$) был выявлен также у 3 незрячих респондентов, уровень «ниже среднего» (40% и ниже и менее) — еще у 3 испытуемых.

Таким образом, в целом группа обучающихся с глубокими нарушениями зрения малоактивна в коммуникативном плане.

Что касается группы *слабовидящих* младших школьников, то результаты вычисления индекса социометрического статуса каждого члена группы слабовидящих и выявления неформальных лидеров и «изгоев» показали, что при наличии 2 респондентов, принявших решение не отвечать на вопросы анкеты, неформальным лидером является учащийся с индексом 75% ; «изгоем» же оказался младший школьник с индексом -83% . При этом обнаружилось 2 ребенка,

у которых индекс социометрического статуса составил 58 % и 50 % и которые являются «приближенными» к неформальному лидеру.

В целом же основная масса слабовидящих детей (9 из 13) имеют положительный индекс, и, следовательно, они в большинстве своем ориентированы на контакт с социальной группой.

Среди слабовидящих младших школьников преобладает положительная эмоциональная экспансивность — 8 из 11 респондентов «отдают» больше положительных оценок одноклассникам, нежели отрицательных. При этом высокий индекс эмоциональной экспансивности принадлежит ребенку, не имеющему большого индекса социометрического статуса, а у испытуемых, обнаруживших отрицательную эмоциональную экспансивность, зафиксированы наименьшие значения индекса эмоционального статуса. В свою очередь, по результатам подсчета индекса объема взаимодействия в группе слабовидящих младших школьников индекс «выше среднего» (67 %) выявлен у 2 респондентов, Средний уровень (41–60 %) был выявлен у 7 из 13 испытуемых, уровень «ниже среднего» (40 % и менее) — у четверых.

Индекс связанности группы (когерентности) по критерию полученных выборов равен 64 %, индекс взаимности — 22 %, индекс референтности — 59 %, индекс интегрированности — 60 %, индекс взаимных симпатий — 77 % и, наконец, индекс взаимных антипатий — 31 %.

В целом группа слабовидящих младших школьников предстает как активная и позитивно настроенная в коммуникативном плане.

В группе младших школьников с *нормальным зрением*, где 6 из 24 респондентов отказались отвечать на вопросы анкеты, результаты подсчета индекса социометрического статуса каждого из членов группы и выявления неформальных лидеров и «изгоев» выявили неформального лидера, которым является обучающийся с 52 % социометрического статуса, и «изгоя» с соответствующим показателем — 100 %. Еще 2 респондента с показателями 48 % и 35 % предстают в качестве «приближенных» к неформальному лидеру. Между тем среди нормально видящих респондентов обнаруживается «аутгруппа» из 7 чел., которые, с одной стороны, имеют отрицательный индекс социометрического статуса, но разделили положительный выбор между собой.

Индекс эмоциональной экспансивности группы у нормально видящих младших школьников оказался отрицательным лишь у 3 испытуемых. При этом у нормально видящих младших школьников преобладает желание «отдавать» позитивные оценки одноклассникам. Показатель индекса объема взаимодействия у 17 из 24 респондентов данной группы имеет положительное значение, и тем самым здесь преобладает положительный настрой на контакт с социальной группой. Индекс когерентности в этой группе составляет 29 %, индекс взаимности — 6 %, индекс взаимности — 29 %, индекс интегрированности — 50 %, индекс взаимных симпатий и антипатий — 83 % и 8 % соответственно.

Таким образом, из 3 групп испытуемых наиболее сплоченной и позитивно настроенной на общение является группа слабовидящих младших школьников, тогда как группа их нормально видящих сверстников разобщена и разбита на несколько подгрупп. Группа же незрячих младших школьников наиболее пассивна, что объясняется особенностями развития личности в коммуникативном плане при зрительной депривации.

Выявленный у младших школьников с нарушением зрения низкий коммуникативный уровень обуславливает необходимость оказания им коррекционной психолого-педагогической помощи в соответствующем аспекте.

Список литературы

1. *Быкова Е. Б.* Формирование коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями зрения : учебно-методическое пособие / Е. Б. Быкова. — Санкт-Петербург : Лема, 2018. — 103 с.
2. *Замашнюк Е. В.* Развитие зрительного восприятия как компонента содержания образования слабовидящих школьников / Е. В. Замашнюк // Школа для всех: образование слепых и слабовидящих : сб. статей. — Санкт-Петербург, 2015. — С. 50–59.
3. *Никулина Г. В.* Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения : дис. ... д-ра пед. наук : специальность

13.00.03 : защищена 17.12.2004. — Санкт-Петербург, 2004. — 499 л.

4. *Никулина Г. В.* Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения : теоретико-экспериментальное исследование / Г. В. Никулина. — Санкт-Петербург : КАРО, 2006. — 390 с.
5. *Фомичева Л. В.* К вопросу о социализации ребенка раннего возраста с нарушением зрения / Л. В. Фомичева // Специальное образование. — Екатеринбург, 2014. — № 2 (34). — С. 57–64.

2.4. Тифлопедагогическое сопровождение развития зрительно-пространственного восприятия слабовидящих младших школьников в образовательном процессе

Е. В. Замашнюк, Т. А. Лукина

Ряд трудностей в обучении, которые испытывают младшие школьники с нарушением зрения, обусловлены, как показывает ряд исследований [12, 13], негативным влиянием зрительного дефекта на уровень развития зрительного восприятия в целом и зрительно-пространственного восприятия в частности.

Хотя развитие восприятия пространства у детей с нарушением зрения подчиняется тем же закономерностям, что и при нормальном зрении, этот процесс осуществляется медленнее, и такие зрительные заболевания, как миопия, гиперметропия, астигматизм, косоглазие, амблиопия, искажают восприятие предметов, объектов, затрудняют восприятие пространства, т. е. способность воспринимать пространственные характеристики окружающего мира — величину и форму предметов, а также их взаимное расположение [15, 17].

Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Е. Ф. Рыбалко указывали, что в восприятии пространства большую роль играют различные ощущения, в частности осязательные, кинестетические [2]. Поскольку человек ориентируется в пространстве на основе зрительной информации, то восприятие пространства является функцией зрения. При этом восприятие пространства осуществляется движущимся глазом, и потому мышечное чувство в сочетании со зрительными ощущениями занимает значительное место в деятельности самого глаза. Благодаря этому глаз, как рука, может обследовать предметы и функционировать в качестве измерительного прибора. «Измерителями» служат ощущения, возникающие на основе движения. Они помогают внести расчлененность и оформленность, которых восприятие неподвижного глаза не могло бы достичь.

По мнению Б. Г. Ананьева, Ф. Н. Шемякина, несформированность восприятия пространства к концу дошкольного возраста является одной из главных причин трудностей в овладении школьными навыками [3, 17].

Между тем в восприятии пространства зрительным анализатором большую роль играет зрительно-пространственное восприятие, которое Л. В. Морозова характеризует как «компонент зрительной деятельности, обуславливающий ориентацию человека в двух- и трехмерном пространстве и на собственном теле» [11, с. 5].

В свою очередь, М. М. Безруких исходит из того, что «под зрительно-пространственным восприятием понимается зрительное соотнесение предметов по их признакам и их различия положения в пространстве по отношению друг к другу и их основным частям» [4, с. 3].

Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко отмечали, что механизм восприятия пространства является полимодальным. Он представляет собой функциональную систему, которая включает в себя ряд анализаторов со свойственными им пространственно-рефлекторными функциями. В то же время механизм восприятия пространства является полифункциональным, так как совмещает в разных связях многообразные функции пространственного различения [2].

Общей моделью полифункциональности процесса восприятия пространства является пространственное видение. Дальномерное, стереоскопическое видение не является только зрительным актом. Это видение — результат совместной деятельности зрительного и двигательного анализаторов, установки которых регулируются вестибулярными и кинестетическими сигналами. В этом смысле пространственное видение, как и другая форма восприятия пространства, полимодально. Но каждая модальность, которая входит в этот системный механизм, имеет ряд анализаторных функций, который определяется структурой анализатора. Такими функциями зрительного анализатора для пространственного видения являются острота зрения, линейный и глубинный глазомер, поля зрения и др. В процессе восприятия пространства принимают участие группы разнородных функций, в этом смысле восприятие пространства,

даже в случаях доминирования одной из модальностей, полифункционально [2].

Неотъемлемым компонентом пространственного видения является механизм фиксации взора. Этот механизм формируется только при координированных движениях обоих глаз. Глаза фиксируются так, чтобы изображения рассматриваемого объекта строились элементами сетчатки, обеспечивающими отчетливое видение. Перемещение линии взора по мере перемещения в пространстве движущегося объекта осуществляется содружественным движением обоих глаз, поэтому изображения на сетчатке остаются на тех же местах. Выработка координированных движений глазных мышц требует времени, и поэтому перемещение взора становится возможным после большего числа отдельных оптомоторных реакций, являющихся кратковременными, мимолетными фиксациями взора. Фиксация взора наступает у детей в возрасте 3 месяцев. С выработкой фиксации взора исчезают остатки некоординированности движений обоих глаз. С этого момента бинокулярное зрение как основа пространственного видения приобретает определяющее значение в пространственной ориентации ребенка [3, 6].

В младшем школьном возрасте начинается новый этап формирования системного механизма восприятия, который связан с началом систематического обучения ребенка. С началом обучения возрастает сумма знаний о пространственных признаках и отношениях между предметами, которые усваиваются в тесной связи с математикой (элемент геометрии), родным языком, рисованием (обучение рисованию с натуры, формирование навыков чтения и построения изображений), технологией (лепка и другие элементы моделирования).

В процессе обучения дети знакомятся с окружающим миром, постепенно расширяют границы пространства, доступного для восприятия, памяти, мышления и воображения. Большое значение имеет накопление, переработка и использование пространственных представлений в процессе усвоения знаний, возрастает их роль в развитии восприятия пространства детей. Путем объединения знаний с опытом у обучающихся формируются понятия и приемы опери-

рования ими в различных суждениях о геометрических фигурах, расстояниях и удаленности, трех измерениях пространства [14].

Особое значение для практического освоения пространства, тренировки пространственно-различительных функций анализаторов, развития системных механизмов восприятия пространства и пространственных представлений имеют такие виды учения, как наблюдение, измерение, графическое построение, чтение, письмо, моделирование и т. д. При этом с началом обучения чтению, письму, математике школьники начинают овладевать знаковыми системами букв и цифр, их пространственными признаками и отношениями [5].

Слабовидящие учащиеся между тем испытывают значительные трудности в выделении, узнавании формы, величины, оценке положения предметов в пространстве, в использовании в речи пространственной терминологии. Эти трудности сказываются на развитии зрительно-пространственного восприятия.

Исследованиями установлено, что при нарушениях зрения в младшем школьном возрасте страдает также скорость и правильность зрительного восприятия, что непосредственно связано со снижением остроты зрения. Нарушения бинокулярного зрения приводят к нарушению восприятия перспективы и глубины пространства, при этом образы восприятия искажаются и неадекватны действительности [7, 8].

Кроме того, у обучающихся со зрительной патологией наблюдаются трудности формирования пространственных представлений, которые являются важной частью умственного развития, так как на их основе формируется умение практически ориентироваться в пространстве, развивается пространственное мышление, способность понимать пространственные отношения [12, 13]. Отражение пространства и пространственных отношений в условиях зрительной депривации носит диффузный, нерасчлененный характер. В результате нарушения глазодвигательных функций снижен зрительный контроль, отсюда и трудности выделения детьми формы, величины, пространственного расположения предметов.

Эксперименты по формированию пространственных представлений у детей с нарушением зрения, проведенные Е. Б. Островской,

показали нестатичность пространственного образа и необходимость его совершенствования в процессе обучения. Следовательно, развитие зрительно-пространственного восприятия у детей с нарушением зрения возможно при целенаправленном обучении.

М. И. Земцова отмечала, что восприятие формы плоских, двухмерных предметов не вызывает у слабовидящих детей особых затруднений по сравнению с нормально видящими сверстниками. Сложнее происходит процесс восприятия объемных предметов, связанный со зрительной оценкой глубины пространства и пространственной ориентацией [10].

При этом в методически-рекомендательном плане М. И. Земцова обращает внимание на исследовательские данные, согласно которым при монокулярном зрении человек правильно производит оценку глубины пространства в несколько раз медленнее, чем при нормальном бинокулярном и стереоскопическом зрении. Следовательно, от детей, имеющих монокулярный характер зрения, нельзя требовать быстрого выполнения заданий на оценку глубины пространства и отношений между разноудаленными предметами. У таких детей возникают трудности при восприятии перспективы, ориентации в большом пространстве.

Кроме того, при монокулярном характере зрения значительно снижается устойчивость ясного видения, отмечается значительное сужение поля зрения, нарушение стереоскопического зрения. Все это затрудняет оценку пространственных отношений и расстояний между предметами.

Оценка глубины пространства у слабовидящих детей нарушается и при бинокулярном зрении. Развитие глубинного зрения зависит от состояния остроты зрения. При остроте центрального зрения 0,2 и ниже отмечается значительное нарушение глубинного глазомера.

М. И. Земцова утверждает, что такое зрение по своим возможностям приближается к монокулярному. При более высокой остроте зрения (0,3–0,6) глубинное зрение по своим возможностям и устойчивости приближено к норме. Зрительная оценка глубины пространства также зависит от состояния других зрительных и дви-

гательных функций глаз, в частности от состояния бинокулярного, стереоскопического и глубинного зрения [10].

Э. С. Аветисов констатировал, что нарушения бинокулярного и стереоскопического зрения характерны для детей, имеющих косоглазие. У таких детей значительно снижена или нарушена способность видеть двумя глазами и сливать изображения в единый зрительный образ. В связи с нарушением бинокулярного и стереоскопического зрения при косоглазии у детей возникают трудности при восприятии глубины пространства и в формировании сложных пространственных представлений [1]. При выполнении заданий, которые связаны с оценкой пространства в трех его измерениях, они испытывают значительные трудности. Такими заданиями могут быть: зрительное наблюдение географических объектов в естественных условиях, выполнение работ по изобразительной деятельности и черчению и др.

При косоглазии нарушение глубинного зрения чаще всего сочетается с недоразвитием глазодвигательных функций. Вследствие этого страдает зрительная фиксация, возникают трудности в прослеживании движущихся объектов.

По данным Э. С. Аветисова, М. Б. Эйдиновой, при содружественном косоглазии нарушается симметрия в положении глаз [1]. Это приводит к осложнению осуществления зрительно-пространственного синтеза и вносит своеобразие в развитие стереоскопического зрения у детей.

При содружественном косоглазии отсутствует единство в деятельности обоих глаз. Поэтому с большим затруднением осуществляется направленный взгляд при восприятии того или иного объекта. Это, соответственно, затрудняет зрительно-пространственный анализ воспринимаемых объектов и формирование трехмерного зрительного образа.

Нарушение зрительно-пространственного синтеза при содружественном косоглазии приводит к замедлению темпов выполнения движений, недостаткам развития координации при письме, рисовании, занятии трудом. Наибольшие трудности у этих детей возникают при восприятии и выполнении перспективных изображений.

При нарушении бинокулярного и стереоскопического зрения у детей возникают трудности во время занятий изобразительным искусством, черчением. Слабовидящим детям сложно узнавать сложные изображения с перспективными сокращениями объектов, множественными пересечениями контурных очертаний предметов, с изменением пропорций. При неустойчивой фиксации взора дети зачастую не могут воспринимать предметы и изображения в их тесной взаимосвязи. Они ограничиваются выделением отдельных признаков изображаемых предметов. Зрительное узнавание у них проходит много этапов, протекает последовательно и характеризуется наличием большого количества уподоблений, замен воспринимаемых объектов сходными с ними.

У слабовидящих детей, которые имеют нарушения бинокулярного и стереоскопического зрения, отмечаются серьезные недостатки в фиксации взора, в оценке глубины пространства, прослеживании движущихся предметов. У этих детей можно наблюдать специфические трудности при восприятии изображений, переданных в перспективе и в сложных ракурсах. При оценке глубины пространства обучающиеся чаще опираются на приемы логического объяснения и на знания правил перспективных сокращений. При восприятии предметов и явлений действительности они опираются на отдельные смыслоразличительные признаки и мысленно вносят коррективы в пространственные отношения и взаимосвязи частей предметов, которые им трудно непосредственно воспринимать с помощью нарушенного зрения. Подобными приемами восприятия глубины пространства пользуются также учащиеся при монокулярном зрении.

С учетом этого необходимым становится целенаправленное систематическое обучение слабовидящих младших школьников, направленное на развитие зрительно-пространственного восприятия. Такое обучение должно проводиться и на общеобразовательных уроках, и во внеурочной деятельности, в том числе на коррекционных занятиях.

В адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для слабовидящих обучающихся,

например, представлено примерное содержание работы по развитию зрительного восприятия слабовидящих младших школьников. Одно из направлений коррекционно-развивающего курса предусматривает развитие ориентировочно-поисковой роли зрения, направленной в том числе и на решение задач по развитию зрительно-пространственного восприятия [17].

Обучение должно включать в себя задания на развитие способности воспринимать пространственное расположение рисунков и фигур, на закрепление понятий, обозначающих пространственное расположение. Большое внимание должно уделяться расширению знаний детей о величине, протяженности, направлении, положении и других пространственных соотношениях графических объектов. Могут включаться задания на закрепление навыков ориентировки в различных пространственных направлениях.

Поскольку несформированность зрительно-пространственных функций часто может проявляться при чтении (пространственное неразличение сходных по начертанию букв, затруднение ориентации в тексте (переход от строчки к строчке), в письме (неумение соотнести букву и линии тетради, т. е. ориентироваться в пространстве листа тетради), смещение верха и низа сходных букв (т-ш, и-п), зеркальных ошибок), а также в изобразительной деятельности (глазомерные ошибки при наблюдении, неумении расположить рисунок на пространстве листа, трудностях в овладении пропорцией в рисунке), то необходимо включать в работу задания, способствующие формированию точных зрительно-пространственных образов букв, также задания на ориентировку на листе тетради в клетку и в линейку [12].

Таким образом, развитие зрительно-пространственного восприятия у детей с нарушением зрения не может произойти спонтанно, для этого необходимо целенаправленное обучение, которое предполагает выполнение различных заданий. В то же время необходимо приведение в соответствие накопленного в тифлопедагогике опыта и современных подходов к содержанию обучения обучающихся с нарушением зрения в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

В данном контексте и с целью выявления уровня развития зрительно-пространственного восприятия слабовидящих младших школьников и определения возможности его развития на коррекционных курсах было проведено пилотное экспериментальное исследование.

В нем приняли участие 13 слабовидящих обучающихся в возрасте 10–11 лет, имеющих разную степень выраженности слабовидения и остроту зрения в условиях оптической коррекции: тяжелую, с остротой зрения от 0,05 до 0,09 — 3 чел., среднюю, с остротой зрения от 0,1 до 0,2 — 3 чел., слабую, с остротой зрения от 0,3 до 0,4 — 3 чел. При этом несмотря на то что у 4 чел. была выявлена острота зрения от 0,6 до 0,9 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции, у них имели место монокулярный характер зрения и большая разница в остроте зрения между лучше и хуже видящим глазом. Для респондентов были характерны такие зрительные нарушения, как косоглазие, отслойка сетчатки, гиперметропия, ретинопатия недоношенных, катаракта, нистагм, амблиопия, врожденная прогрессирующая миопия, врожденная миопия, частичная атрофия зрительного нерва, афакия, гипоплазия диска зрительного нерва, глаукома, анизометропия, афакия, микрофтальм, врожденная колобома радужки.

В основу разработанной методики изучения было положено содержание адаптированной основной образовательной программы начального общего образования слабовидящих обучающихся (раздел «Планируемые результаты»), в соответствии с которым были отобраны 14 параметров для диагностики состояния зрительно-пространственного восприятия младших школьников (см. таблицу 4).

Выполнение задания к параметру изучения оценивалось по трехбалльной шкале по трем уровням (высокий — 3 балла, средний — 2 балла, низкий — 1 балл). Полученные результаты по каждому заданию суммировались и ранжировались по следующим уровням: высокий уровень (42–38 баллов) — обучающийся правильно выполнил все задания или в 7 заданиях допускал единичные недочеты и ошибки; средний уровень (37–23 балла) — допускал 1 ошибку или 2 недочета при выполнении 8 или более заданий; низкий уровень

Таблица 4

**Содержание изучения зрительно-пространственного восприятия
слабовидящих младших школьников**

№	Параметры изучения	Инструкция обучающемуся для выполнения
1	Пространственное соотнесение предмета с его изображением	Рассмотри картинку. Дети нарисовали белку. Какой рисунок получился у каждого?
2	Дополнение (рисование) недостающих элементов изображений, по-разному повернутых в пространстве	Нарисуй на всех листьях такие же прожилки, как в образце. Поворачивать лист нельзя
3	Дополнение (рисование) недостающей половины симметричного рисунка	Дорисуй вторую половину рисунка. Лист поворачивать нельзя
4	Рисование отражения плоскостного изображения в зеркале	Нарисуй отражение рисунка, которое ты видишь в зеркале
5	Рисование отражения объемной фигуры в зеркале	Нарисуй отражения объемных геометрических тел (куб, шар, конус), которые ты видишь в зеркале
6	Определение неправильно написанных букв	Найди и назови неправильно написанные буквы
7	Узнавание зашифрованных букв	Внимательно рассмотри и скажи: на что похожи кляксы?
8	Узнавание предметов по их теневому силуэту	Внимательно рассмотри и скажи: на что похожи кляксы?
9	Составление объемной фигуры с использованием плоскостного изображения-примера	Перед тобой лежат несколько элементов, собери из них фигуру, которая изображена на картинке
10	Копирование элементов, составляющих единую структуру	Перед тобой рисунок, напоминающий «соты», продолжи его
11	Определение недостающей части предмета	Определи по чертежу, какую фигуру вырезали из квадрата
12	Ориентировка на схеме класса	Перед тобой схема класса. Узнай и назови схематично изображенные предметы и их взаиморасположение
13	Ориентировка с использованием схемы замкнутого пространства (класса)	На плане твоего класса схематично изображены предметы, которые лежат у меня на столе. Возьми их и расположи так, как указано на схеме

Окончание таблицы 4

№	Параметры изучения	Инструкция обучающемуся для выполнения
14	Восприятие сюжетного изображения	Рассмотри картину. Назови все объекты, рассмотри композиционные планы и опиши их, определи взаиморасположение персонажей, установи причинно-следственные связи

(22 балла и менее) — допускал 3 ошибки или более при выполнении всех заданий или не выполнял задания совсем.

Полученные результаты сначала подвергались количественному анализу. Он показал, что большинство слабовидящих обучающихся (8 чел.) имеют средний уровень развития зрительно-пространственного восприятия: 3 — с тяжелой степенью слабовидения, 1 — со слабой степенью слабовидения и 4 — с монокулярным характером зрения. Низкий уровень обнаружили 4 обучающихся: 3 — со средней степенью слабовидения и 1 — со слабой. Только 1 обучающийся, причем имевший слабую степень слабовидения, продемонстрировал высокий уровень развития зрительно-пространственного восприятия.

Между тем проведенный затем качественный анализ результатов выполнения заданий слабовидящими обучающимися по выделенным параметрам позволил выявить ряд существенных особенностей.

Наибольшие трудности при выполнении вызвали задания как на ориентировку в микропространстве (на плоскости листа, на картине), так и на ориентировку в макропространстве (при работе со схемой пространства).

Например, применительно к ориентировке в микропространстве при выполнении заданий на пространственное соотнесение (№ 1, № 2) и восстановление симметричности рисунка (№ 3) необходимо было произвести пространственное мысленное преобразование объекта. Большинство обучающихся неверно производили мысленный «поворот» объекта и поэтому не смогли правильно определить, как

он выглядит в разных ракурсах; затруднялись в дорисовке листьев и прожилок на них, как в образце, с правой стороны от центра листа. Также респонденты допустили ошибки при рисовании всех половин симметричных рисунков. Значительно исказили форму тела рыбы (сузили/расширили), не выделили плавник; не дорисовали изогнутые вертикальные полосы на теле, не дорисовали глаз. При рисовании плода груши изменили его вытянутую форму с расширением в нижней части на шаровидную; растянули расширение в нижней части несимметрично представленной половины, не дорисовали плодоножку. При рисовании половины цветка значительно расширили стебель или вовсе его не дорисовали; не изобразили середину цветка, исказили форму лепестков. У всех испытуемых в рисунках отсутствовали листья на стебле, хотя в образце было представлено 2 листа.

Таким образом, при выполнении задания они не только исказили форму предмета, но и не дорисовывали характерные для него элементы. Это может свидетельствовать о недостаточном уровне развития глазомера и о несформированности предметных и пространственных представлений.

В свою очередь, при выполнении заданий на зеркальное отражение предметного и объемного изображений (№ 4, № 5) испытуемые изображали предметы без учета зеркальности, искажали пропорции, изменяли форму, величину предметов и не смогли показать перспективу при изображении объемных тел. Они изобразили предметы (гриб, желудь, дубовый лист) без учета зеркальности, исказили их форму и величину. Так, при рисовании гриба, испытуемые изменили форму ножки и шляпки, существенно упростив их. Исказили форму желудя, значительно изменили узор на плюске. При рисовании дубового листа не передали его перистолопастную форму. У каждого испытуемого на рисунке дубового листа отсутствовали жилки. При рисовании отражения геометрических тел испытуемые не показали их объем, расположили без учета зеркальности в один ряд; исказили форму, значительно увеличили / уменьшили размер фигур.

Полученные данные подтверждают положения о том, что процесс восприятия объемных предметов слабовидящими детьми

происходит сложнее, чем двумерных, поскольку связан со зрительной оценкой глубины пространства и пространственной ориентацией.

Задание № 9 требовало от респондентов умения перенести плоскостные представления в объемные, что также оказалось сложным для большинства обучающихся.

При выполнении заданий на ориентировку в макропространстве (№ 12, № 13) респонденты при описании плана класса путались в определении предметов, наполняющих знакомое замкнутое пространство, не могли точно описать пространственные отношения между предметами. При назывании предметов на плане класса правильно определили только парты, остальные предметы были названы ошибочно. Обучающиеся испытывали значительные трудности при описании взаиморасположения предметов в классе, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности представлений о пространственном соотношении других объектов (например, шкафов, тумб) применительно к их месторасположению в классе. Между тем эти недостатки могут вызывать проблемы ориентировки в макропространстве.

При выполнении задания на рассматривание картины (№ 14) испытуемые допустили ошибки при выделении планов на картине (поменяли местами 1-й и 3-й планы). Они испытывали трудности при определении объектов на картине: так, при описании 2-го плана картины не смогли правильно определить то, на чем катаются девочки с горки, назвали санки и ледянку — «деревяшкой», «матрацем», «дощечкой». Затруднялись в правильном установлении причинно-следственных связей, при описании картины — в определении изображенных объектов, неправильно определили место, где происходит действие картины, и др.

Наименьшие трудности при выполнении у респондентов вызвали задания на оперирование буквами русского алфавита (№ 6, № 7) и геометрическими фигурами (№ 11). Эти задания оказались для них наиболее простыми, так как они ежедневно в урочной деятельности активизируют представления об пространственном расположении элементов букв и цифр на уроках русского языка, лите-

ратурного чтения. Соответственно, их образы у них сформировались достаточно прочно.

Полученные результаты фиксируют следующие особенности зрительно-пространственного восприятия у слабовидящих младших школьников:

- неумение выполнить пространственное преобразование объекта и определить, как он выглядит в разных ракурсах;
- несформированность предметных и пространственных представлений;
- неумение передавать перспективные изображения;
- неумение изображать предметы с учетом зеркальности;
- нарушение пропорциональных отношений, неправильное взаиморасположение частей рисунка;
- неумение составлять объемную фигуру с использованием плоскостного изображения-примера;
- трудности определения на плане знакомого помещения предметов, описания их взаиморасположения.

Анализ зрительных нарушений обучающихся, которые испытывали трудности при выполнении заданий на зрительно-пространственное восприятие, показал, что наличие монокулярного зрения, а также ряд рефракционных, глазодвигательных нарушений, органические поражения органа зрения оказывают негативное влияние на овладение младшими школьниками умением воспринимать пространство и использовать зрение при ориентировке в нем.

Полученные данные были положены в основу разработки содержания коррекционной работы по развитию зрительно-пространственного восприятия. Были выбраны курсы коррекционно-развивающей области, в содержание которых можно было внести задания, способствующие развитию восприятия пространства и ориентировки в нем.

Так, содержание курса «Развитие зрительного восприятия» (раздел «Ориентировочно-поисковая роль зрения») при планировании занятий было дополнено заданиями по следующим направлениям:

1. Восприятие предметов и изображений в зависимости от изменения местоположения:

- нахождение пространственного сочетания фигур, заданного в образце (предлагалось выбрать и обвести нужное сочетание фигур среди различных их пространственных комбинаций);
- нахождение фигур, заданных в образце, среди повернутых в пространстве фигур (предлагалось выбрать и обвести в каждом ряду заданную фигуру, учитывая, что она может быть по-разному повернута в пространстве);
- нахождение пространственных «ошибок» художника в композиции (предлагалось внимательно рассмотреть рисунки, определить, что художник нарисовал неточно, и посчитать количество отличий — все отличия состояли в пространственном расположении деталей картины);
- пространственное соотнесение предмета с его изображением (предлагалось мысленно произвести пространственное преобразование одного объекта и определить, как он выглядит в разных ракурсах);
- моделирование ситуации изменения положения собственного тела в пространстве с наблюдением изменения положения окружающих предметов относительно себя;
- соотнесение рисунка кубика с его разворотом (предлагалось мысленно выполнить «перевод» объемных объектов в плоскостные и соотнести их рисунок с образцом);
- пространственное размещение точек по образцу (предлагалось раскрасить разными цветами клетки в таблицах по образцу, сохраняя их взаиморасположение);
- раскрашивание изображений животных в одинаковых позах среди схожих рисунков, по-разному повернутых в пространстве (предлагалось найти и раскрасить 3 одинаковых рисунка, выполнив мысленно «поворот» в пространстве и соотнести изображения);
- рисование отражений фигур и предметов в «зеркале» (предлагалось скопировать в «отражении» отдельные геометрические фигуры с учетом их взаимного расположения).

2. Дорисовывание предметных изображений (недостающих частей предметных изображений).

Данное направление предполагало дорисовывание недостающих частей предметных изображений в различных условиях (с использованием трафарета, без него; на листе в клетку, на альбомном листе). Также предлагалось завершить незаконченные геометрические фигуры; дорисовать каждое изображение на листе, чтобы получились одинаковые геометрические фигуры. При этом у фигуры были показаны разные части.

3. Работа с сюжетной картиной.

Данное направление работы предлагало:

- формирование и закрепление у учащихся умения детально, последовательно и целостно воспринимать сюжетное изображение;
- автоматизацию умения соотносить имеющиеся предметные представления с предметами, которые изображены на картине;
- формирование умения устанавливать причинно-следственные связи и отношения при восприятии сюжетного изображения на основе выделения информативных признаков предметов и явлений, изображенных на картине;
- определение эмоционального состояния героев картины (радость, горе, страх, гнев, удивление).

Содержание курса «Пространственная ориентировка» (раздел «Формирование предметных и пространственных представлений о знакомом замкнутом пространстве») было дополнено направлением «Работа с планом помещений школы», которое предполагало обучение слабовидящих младших школьников узнаванию и составлению плана помещения школы.

Первым этапом обучения служило обследование помещения школы со словесным описанием местоположения всех встречающихся предметов. На следующем этапе детям предлагалось смоделировать помещение с использованием прибора «Ориентир». Затем испытуемые выкладывали план класса с помощью плоских фигур на фланелеграфе. На следующем этапе детям предлагалось выложить на листе бумаги плоские фигуры и обвести их. На заключительном же этапе дети должны были нарисовать план класса самостоятельно.

После опытного обучения был проведен контрольный эксперимент с целью выявления эффективности предложенного содержания

коррекционных занятий. Для изучения были подобраны задания по тем же параметрам, что и в констатирующем эксперименте, но с обновленным содержанием. Это было необходимо для проверки того, насколько обучающиеся в новых, измененных, условиях смогут применять сформированные зрительно-пространственные умения.

Результаты сравнительного анализа результатов, полученных до и после опытного обучения по развитию зрительно-пространственного восприятия слабовидящих младших школьников, показал, что у 4 детей имеет место высокий уровень развития зрительно-пространственного восприятия, средний уровень продемонстрировали 9 чел., а низкий уровень не был выявлен вовсе.

Качественный анализ выполнения слабовидящими обучающимися заданий по отдельным параметрам показал, что наибольшие трудности продолжают вызывать задания:

- на дорисовывание симметричной части рисунка (№ 3): часть детей допустили ошибки при рисовании рыбы: исказили форму тела рыбы, не выделили плавник, не дорисовали глаз, вертикальные полосы на теле; другие испытуемые допустили ошибки при рисовании божьей коровки — нарушили пропорции при дорисовывании второй половины, растянули тело насекомого, точки на надкрыльях расположили хаотично, без учета зеркальности;
- на рисование отражения объемной фигуры в зеркале (№ 5): при рисовании отражения геометрических тел испытуемые не показали их объем, расположили без учета зеркальности, исказили форму, значительно увеличили / уменьшили размер фигур;
- на составление объемной фигуры с использованием плоскостного изображения-примера (№ 9): не смогли составить ни одной из трех фигуры, даже после помощи педагога;
- на копирование элементов, составляющих единую структуру (№ 10): при копировании элементов обучающиеся значительно изменили их пропорции, не сохранили соотношение линий в узоре.

Наименьшие трудности вызвали задания на опознание букв, представленных в разных ракурсах (№ 6, № 7), на узнавание пред-

метов по их теневому силуэту (№ 8), на определение частей предмета (№ 11), на ориентировку по плану помещения (№ 14). Некоторые из этих заданий изначально выполнялись правильно и до опытного обучения, а некоторые вызвали затруднения, но проведенные дополнительные занятия, направленные, например, на конкретизацию предметных и пространственных представлений, позволили их преодолеть.

Остальные задания вызвали лишь единичные трудности у отдельных обучающихся, что требует выявления индивидуальных причин и проведения дополнительной работы.

Таким образом, развитие зрительно-пространственного восприятия у слабовидящих младших школьников происходит поступательно, но к концу начального обучения дети продолжают испытывать ряд трудностей, которые могут оказать негативное влияние на овладение рядом учебных умений в основной школе, например по геометрии. При этом коррекционно-развивающие курсы «Охрана зрения, развитие зрительного восприятия» и «Пространственная ориентировка» обладают значительным потенциалом в плане развития зрительно-пространственного восприятия у слабовидящих младших школьников.

Список литературы

1. *Аветисов Э. С.* Содружественное косоглазие / Э. С. Аветисов. — Москва : Медицина, 1977. — 312 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. — Москва : Просвещение, 1964. — 304 с.
3. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 260 с.
4. *Безруких М. М.* Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5,0–7,5 лет : руководство по тестированию и обработке результатов / М. М. Безруких, Л. В. Морозова. — Москва : Новая школа, 1996. — 48 с.

5. *Величковский Б. М.* Психология восприятия / Б. М. Величковский, В. П. Зинченко, А. Р. Лурия. — Москва : МГУ, 1983. — 280 с.
6. Восприятие пространства и времени : [материалы симпозиума] / отв. ред. Б. Г. Ананьев, Э. Ш. Айрапетьянц ; АН СССР, Научный совет по нейрофизиологии и высшей нервной деятельности животных и человека, Ленинградский государственный университет им. А. А. Жданова. — Ленинград : Наука, 1969. — 135 с.
7. *Замашнюк Е. В.* Макетирование как средство развития зрительно-пространственного восприятия детей с нарушением зрения / Е. В. Замашнюк, Ю. И. Демура // Теория и практика специального и инклюзивного образования : сборник научно-методических трудов с международным участием / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2019. — С. 50–54.
8. *Замашнюк Е. В.* Технологии сопровождения обучающихся с нарушениями зрения на этапе основного общего образования / Е. В. Замашнюк // Вестник психофизиологии. — 2018. — № 2. — С. 81–88.
9. *Замашнюк Е. В.* Развитие зрительного восприятия как компонента содержания образования слабовидящих школьников / Е. В. Замашнюк // Школа для всех: образование слепых и слабовидящих : сб. статей / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2015. — С. 50–59.
10. *Земцова М. И.* Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. — Москва : Просвещение, 1973. — 159 с.
11. *Морозова Л. В.* Индивидуальные особенности зрительно-пространственного восприятия детей 5–7 лет : автореф. дис. ... канд. биол. наук : специальность 03.00.13 : защищена 14.12.1995 / Л. В. Морозова. — Москва, 1995. — 21 с.
12. *Никулина Г. В.* Особенности преподавания учебных предметов слепым и слабовидящим обучающимся в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ : методические рекомендации / Г. В. Нику-

- лина, Е. В. Замашнюк, Т. А. Круглова ; под ред. Г. В. Никулиной ; Российский гос. педагогический ун-т им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — Ч. 2 : Гуманитарный цикл. — 352 с.
13. *Никулина Г. В.* Обучение слепых и слабовидящих: «Окружающий мир» : учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов: в 2 ч. / Г. В. Никулина, А. В. Потемкина, Т. А. Круглова ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург : Граница, 2017. — Ч. 1. — 123 с.
 14. *Плаксина Л. И.* Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / Л. И. Плаксина. — Калуга : Адель, 1998. — 118 с.
 15. *Потемкина А. В.* Особенности характера видения при нарушениях зрения / А. В. Потемкина // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве : материалы XVIII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Процессы модернизации и ценности культуры» / Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский гос. педагогический ун-т им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2011. — С. 236–238.
 16. Содержание и организация образования слабовидящих в свете ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ : учебно-методическое пособие / Г. В. Никулина, Е. В. Замашнюк, А. В. Потемкина, Л. В. Фомичева ; Российский гос. педагогический ун-т им. А. И. Герцена. — 2-е изд., испр. и доп. — Санкт-Петербург : Граница, 2016. — 186 с.
 17. *Шемякин Ф. Н.* Ориентация в пространстве / Ф. Н. Шемякин // Психологическая наука в СССР. — 1959. — Т. 1. — С. 94–98.

2.5. Развитие речи младших школьников со зрительной депривацией на основе формирования и расширения семантических полей

Т. А. Круглова, О. В. Рогулева

Переход к школьной деятельности у любого ребенка вызывает трудности, что связано с изменением дошкольного стереотипа жизни, с повышением требований к соматическому, физиологическому здоровью начинающего школьника. У детей с нарушением зрения на фоне общевозрастных затруднений возникает множество специфических трудностей, обусловленных особенностями их психофизического развития и познавательных возможностей.

С началом обучения в школе в речевом развитии ребенка происходят существенные изменения. Возрастает роль волевого фактора: дети говорят не потому, что их к этому побуждает ситуация, а потому, что требует учитель, сам учебный процесс. Мотивация речевой деятельности резко изменяется: если в ситуативной речи главный мотив — общение, то ответ на уроке, пересказ, рассказ вызываются не живыми потребностями общения, а необходимостью выполнить требования учителя.

Поэтому часто дети, свободно говорившие дома до школы, в классе теряются, смущаются, говорят бессвязно. Создавая на уроке непринужденную обстановку беседы, учитель смягчает резкость перехода, но все-таки в учебном процессе речь теряет в основном ситуативность и переходит в волевою сферу, поскольку основной, ведущей деятельностью ребенка становится учебная деятельность.

В жизни ребенка появляется письменная речь. Тексты, с которыми он сталкивается, еще очень просты и мало чем отличаются от разговорной речи дошкольника, но происходит постепенное включение в обиход первоклассника элементов письменно-книжной речи. Такие элементы содержат речь учителя, тексты учебников. С первых дней обучения начинается работа над культурой речи: дети усваи-

вают, как полагается говорить в школе, во время урока, начинают понимать, что мысль следует выражать четко, ясно, понятно для других: приучаются к самоконтролю и наблюдениям за речью других детей.

В речевой деятельности ребенка все большее место занимает монологическая речь — вид речи, который в дошкольном возрасте либо вовсе не развивался, либо не занимал господствующего положения. Монолог в период обучения грамоте — пересказ прочитанного, рассказ по наблюдению, рассказывание по памяти, по воображению, по картинкам. Фонетическая работа также создает условие для монологической речи.

В школе речь становится объектом изучения. До поступления в школу ребенок пользовался речью, не задумываясь над ее структурой и закономерностями. В школе он узнает, что речь состоит из предложений, складывающихся из слов, а слова состоят из слогов и звуков, обозначаемых буквами, и т. д.

Память ребенка 6–7 лет произвольна. Он достаточно хорошо запоминает происходящие с ним события, особенно важные для него, имеющие яркую эмоциональную окраску, почти буквально пересказывает содержание книги или фильма. При этом пересказать буквально первокласснику легче, чем «своими словами». Поэтому исследователи отмечают обилие в рассказах междометий, звуков, движений, обозначающих действия. В возрасте от 6 до 7 лет эффективность произвольного запоминания резко возрастает и интенсивно увеличивается от 1-го к 4-му классу [1].

Характер мышления в 6–7 лет — наглядно-образный или чувственный, т. е. при анализе ситуации, явления дети опираются на реальные события, предметы, а выводы делают, как правило, охватывая какой-то единственный внешний признак. Если ребенок оказывается в ситуации, когда он вынужден оперировать знаниями и решать задачу в уме, т. е. отвлеченно, это создает дополнительные трудности, и, хотя он пытается это сделать, отсутствие опыта и недостаточное развитие понятий не позволяют ему составить суждение о предметах и явлениях. И потому в рассказе преобладают наглядные изображения и описания. Дети еще не могут оценивать, хотя уже

умеют сравнивать, не умеют классифицировать, но умеют выделять общее и различное, правда, чаще всего по одному яркому признаку. В рассуждении детей этого возраста есть своя логика, они даже пытаются делать выводы, но им еще мешает ограниченность опыта и знаний. Наглядность и образность долго остаются особенностями мышления младшего школьника, но одновременно усиливается тенденция к обобщению, установлению связей. Обобщения все более основываются на выделении некоторых существенных признаков, предметов и явлений. В связи с этим уточняются представления первоклассников о предметах, они приводятся в систему, первоначально в пределах того словарного материала, который предусмотрен азбукой. Развитие словаря учащихся должно происходить вместе с обогащением и уточнением представлений о предметах, явлениях и их связях.

Первоклассник может связно рассказать о прочитанном или увиденном, но речь его еще слабо организована, он не придерживается в рассказе определенного плана, отсутствует логика изложения. Если учитель не направляет рассказ в нужное русло, то речь превращается в набор отрывочных предложений, утрачивает связность. Основная же задача обучения — научить детей рассказывать или описывать по определенному плану. Рассказ первоклассника по картине обычно изобилует деталями, что говорит о несобранности мысли. Пересказ опирается преимущественно на память, а не на осмысление содержания. Над пониманием прочитанного и уяснением значения непонятных слов нужно работать постоянно, учить детей видеть эти слова.

Развитие речи в школьной практике осуществляет по трем направлениям: словарная работа (лексический уровень), работа над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень), работа над связной речью (уровень текста).

Школьная жизнь, учебная деятельность детей требует от них усвоения десятков новых слов. Новые слова встречаются в читаемых текстах, в рассказе учителя, новыми являются слова, обозначающие названия учебных принадлежностей, пособий, действий, множество новых слов и значений учитывается в ходе наблюдений и др. Это

связано с тем, что многие дети, в частности чаще приходящие в школу не из детского сада, а из домашней среды, приносят с собой скудный словарь. При проверке оказывается, что о ряде предметов, явлений дети имеют представления, но называют объект неправильно или вообще не могут назвать. Нередко бывает и так: запас слов как будто достаточен, но дети, оказывается, не понимают значение многих слов или по-своему осмысливают их.

В. П. Канакина отмечает, что словарный запас младших школьников в среднем незначительно различается относительно возрастных групп (1–3-й классы). Увеличение словарного запаса наблюдается при изменении темы речевого высказывания (сочинения на основе жизненного опыта детей, включающего в себя приятные воспоминания). Однако и среди учащихся одной возрастной группы есть существенные различия в словарном запасе: у некоторых учащихся максимальное количество слов порой в два-три раза превышает минимальное по данному возрасту. Исследования В. П. Канакиной показали, что отношение словарных единиц ко всем знаменательным частям речи колеблется в пределах 12,1–26,3 % в зависимости от возрастной группы и темы речевого высказывания, что свидетельствует о недостаточном словарном запасе либо о переанализированных словарных возможностях детей (имеется в виду запас слов, ограниченный темой рассказа). Наиболее употребительными среди всех словарных единиц являются существительные и глаголы (80–87 %), менее употребительными — числительные: их число едва достигает 0,2 %. В приблизительно равных пределах наблюдается количество используемых в речи прилагательных, местоимений, наречий (6,2–7 %). Эти данные свидетельствуют о том, что словарный запас младших школьников необходимо в равной степени обогащать словами разных частей речи [5, 8, 11].

Между тем развитие речи детей со зрительной депривацией опосредованно осложнено их дефектом.

Исследования в области речевого развития детей с нарушениями зрения показывают, что процесс овладения речью у них происходит своеобразно. Специфика проявляется в ограниченности словарного запаса, в нарушении соотношения образа и слова, в недо-

статочном усвоении смысла многозначных слов, слов с абстрактными признаками, в более медленном темпе усвоения грамматических знаний и др. В основе содержания языка лежат реальные ощущения, полученные путем воздействия на органы чувств: зрение, слух, осязание, обоняние, вкус. Нарушение деятельности любого из этих органов чувств не может не сказаться отрицательно на речевом развитии, и в особенности это касается зрения, так как при помощи данного анализатора человек получает большую часть информации. [4, 6, 7].

Хотя накопление словарного запаса обусловлено прежде всего социальной средой, не менее важным для этого процесса является полноценное восприятие окружающего мира, разнообразие получаемых извне впечатлений. Выпадение или серьезные нарушения функции зрения ограничивают количество воспринимаемых объектов, затрудняют выделение многих существенных и оказывающих сильное эмоциональное воздействие свойств и качеств предметов. Это ведет к замедлению процесса познания действительности и, следовательно, сказывается на темпах речевого развития ребенка. Усвоение словарного состава языка происходит путем ассоциирования слухового образа со зрительным. Если такой ассоциативной связи не устанавливается, возникает несоответствие между значением слова и представлением о том предмете или явлении, которое оно обозначает, т. е. нарушается предметная соотнесенность слова.

В своих работах, посвященных развитию речи слепых и слабовидящих детей, Н. С. Костючек, Л. М. Моргайлик обращают внимание на то, что трудности формирования представлений, бедность жизненного и сенсорного опыта из-за неполноценного зрения ведут к тому, что лексическая (словарный запас) и семантическая (понимание значения слов) стороны языка у слабовидящих и слепых отстают по сравнению с нормально видящими сверстниками. Причем большее отставание наблюдается в понимании значений слов. Не имея четких представлений о том или ином предмете, дети со зрительной депривацией затрудняются объяснить соответствующие слова: искажают значения некоторых из них (оса — она дает мед),

некритически привлекают ассоциации (акция — аппликация), заменяют развернутый рассказ о предмете указанием на внешние, малосущественные признаки (оса — она такая маленькая) [6].

Слепые и слабовидящие дети усваивают из речевого общения большое количество слов, но не всегда своевременно получают соответствующие этим словам представления, что приводит к обеднению содержания ряда понятий и формальному их употреблению. Формализм в словах может служить причиной формального усвоения знаний, при которых ученики правильно излагают изученный материал, но недостаточно его осмысливают и не умеют применять в практической жизни.

Проведенное Н. А. Крыловой изучение словарного запаса и лексико-грамматического значения слов, употребляемых в речи, показало, что у слабовидящих детей встречаются трудности в употреблении слов и образных выражений, часто не расчлняются словесное определение предмета или явления действительности, отмечается некоторое несоответствие образа предмета и слова. Подобное несоответствие, смешение конкретного значения слова и образа предмета, который оно означает, встречается и у учащихся массовой школы. Это объясняется психологическими особенностями младшего школьного возраста, недостаточностью дошкольной подготовки, практического опыта, неустойчивостью внимания 7–8-летних детей. Слабовидящие дети, однако, помимо общих возрастных особенностей, очень часто имеют неполную или искаженную информацию о предмете или явлении. Нередко конкретное название предмета или явления заменяется развернутым его описанием, что не имеет соответствия между самим предметом и словом. Вместе с тем фрагментарное восприятие предмета у детей с неполноценным зрением приводит к выделению ими несущественных его признаков, неполноте его охвата, несформированности представлений об объектах действительности [7].

Между тем при зрительной недостаточности речь, наряду с общими функциями, выполняет и особую — компенсаторную — функцию.

Речевая компенсация последствий нарушения зрения проявляется, главным образом, в сфере чувственного познания. Речь словно

уточняет, корригирует и направляет чувственное отражение действительности. Речь совместно с мышлением возмещает пробелы, связанные с полным или частичным выпадением зрительных образов из чувственного опыта.

Компенсаторная функция речи отчетливо проявляется во всех видах психической деятельности слепых и слабовидящих: в процессе восприятия, когда слово направляет и уточняет его, при формировании представлений и образов, в процессе усвоения понятий и т. д.

Компенсаторная функция речи состоит и в общении слепых и слабовидящих, их ориентировке в коллективе, в формировании личности, в подготовке к трудовой и общественной деятельности. Только благодаря речи слепые могут поддерживать контакт с обществом и ориентироваться в нем, оставаться его полноценными членами, активно участвовать в общественно-трудовой деятельности.

Переход от чувственного обобщения к логическому, от конкретного к абстрактному осуществляется в сознании человека только на основе слова. Это происходит потому, что слова, выражая определенные значения, становятся носителями понятийно-простейших элементов речевого мышления, а речь является средством усвоения мысли других людей и развития собственного мышления. Таким образом, речь организует чувственный опыт слепого и слабовидящего, облегчает сравнение и обобщение признаков предметов, оживляет прошлые и дает возможность создать новые представления. Слово способствует усвоению знаний, развитию мышления, восполнению чувственного опыта, расширению кругозора. Речь помогает слепому или слабовидящему стать полноценной личностью.

Анализируя значение слова в онтогенезе, Л. С. Выготский отмечал: «Речь и значение слов развивались естественным путем, и история того, как психологически развивалось значение слова, помогает осветить до известной степени, как происходит развитие знаков, как у ребенка естественным образом возникает первый знак, как на основе условного рефлекса происходит овладение механизмом обозначения» [3, с. 51].

При этом слово не только указывает на определенный предмет, действия, качества или отношения, но и вызывает к жизни, актуализи-

зирует целый комплекс ассоциаций, т. е. за каждым словом обязательно стоит система разных связей: ситуационных, понятийных, звуковых и т. д. То есть слова в лексиконе не являются изолированными единицами, а соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями, образуя сложную систему семантических полей [3, 9].

По мере развития мышления ребенка, его речи, лексика не только обогащается, но и систематизируется, т. е. упорядочивается. Слова как бы группируются в семантические поля. Семантическое поле — это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков.

Наличие «семантического поля» и позволяет человеку быстро производить отбор слов в процессе общения.

Семантическое поле состоит из ядра, которое окружает периферия. Ядро должно быть самым объемным и только смысловым. Ядро семантического поля составляют наиболее частые слова, обладающие выраженными семантическими признаками.

Компонентами «семантического поля» являются:

- смысл,
- ситуация,
- словотворчество,
- антонимы,
- антонимические цепочки,
- синонимы,
- синонимические цепочки,
- слова переносного значения,
- омонимы,
- образные выражения,
- словоформа,
- словоизменение,
- логические задачи.

Эти положения служат теоретико-методической основой построения работы по развитию словаря младших школьников со зрительной депривацией.

Для определения приемов такой работы был проведен ассоциативный эксперимент, в котором участвовали нормально видящие

учащиеся 1-го класса (контрольная группа 1) и первоклассники с нарушением зрения (контрольная группа 2 и экспериментальная группа 3). Респонденты, входившие в экспериментальную группу 3 и контрольную группу 2, имели функциональные и органические нарушения зрения. Экспериментом, носившим индивидуальный характер, были охвачены в общей сложности 30 первоклассников.

Задачи эксперимента состояли в том, чтобы:

- изучить «хранилище», объем словаря испытуемых;
- изучить отбор слов из долговременной памяти испытуемых;
- определить структуру их «семантического поля»;
- разработать методику экспериментального обучения.

Для проведения ассоциативного эксперимента испытуемым был предложен набор слов-стимулов, состоящий из:

- 8 существительных: война, голос, счастье, бумага, друг, пятница, собака, кошка;
- 8 прилагательных: милый, родной, детский, разноцветный, солнечный, высокий, яркий, точный;
- 8 глаголов: радуется, играет, существовать, надеяться, жду, светит, летит, строить;
- 4 наречий: грубо, резко, далеко, долго;
- 2 числительных: один, третий.

Испытуемым давалась инструкция: «Будем играть в слова. Я назову слово, а ты на мое слово придумай столько слов, сколько придет тебе в голову».

Для определения уровня развития речи испытуемых ответы анализировались следующим образом.

I. Количественный анализ.

Сколько получено слов-ответов (дает информацию о «хранилище» словаря испытуемых).

II. Качественный анализ.

1. Синтагматические ассоциации.

Равны предложению или словосочетанию, т. е. грамматически оформлены (собака —> лает).

2. Парадигматические ассоциации.

Не связаны друг с другом грамматически (друг —> враг, собака —> конура).

III. Анализ парадигматических ассоциат.

1. Ситуативные (кошка —> молоко, мышка).
2. Антонимии (друг —> враг).
3. Синонимии (друг —> товарищ).
4. Приближенные синонимы (друг —> приятель).
5. Слова понятийного характера (бумага —> газетная, писчая).
6. Слова переносного значения (человек —> сундук).
7. Словотворчество (летит —> улетел, залетел).
8. Тавтология (светит —> светят). Ребенок не называет новое слово, а изменяет лишь форму.
9. Звуковые:
 - а) созвучия (кошка —> крошка);
 - б) слова близкие по звучанию (молоко —> молоток);
 - в) однокоренные слова (война —> военный, воевать);
 - г) слова на первый звук стимула (голос —> глас, гриб, год).
10. Случайные связи.

IV. Структура семантического поля.

Количественный анализ объема словарного запаса испытуемых показал, что испытуемые группы 1 (нормально видящие) на предложенные им 30 слов дали 80 своих слов. Испытуемые со зрительной депривацией (2-я и 3-я группы) на 30 предложенных слов дали соответственно лишь 46 и 41 слово.

У испытуемых всех трех групп отмечается незначительное количество наречий и числительных слов-ассоциат.

При этом в 1-й группе испытуемых (нормально видящие) названных существительных зафиксировано 58, во 2-й и 3-й группах — соответственно 35 и 33.

Глаголов в 1-й группе зафиксировано 15, прилагательных — 5, наречий — 2. Во 2-й и 3-й группах (испытуемые со зрительной депривацией) глаголов соответственно 6 и 2, прилагательных — 2 и 5, наречий — по одному.

У большинства испытуемых 1-й группы (нормально видящие) и 2-й и 3-й групп (со зрительной депривацией) крайне незначительно

количество полученных глаголов, составляющих предикативную основу предложения и ядро любого высказывания. Глаголы крайне однообразны. Часто в качестве ассоциат на один и тот же стимул испытуемые называют одинаковые глаголы или просто изменяют форму стимула (иду — идешь, жду — ждешь), что свидетельствует об ограниченном числе или отсутствии у них валентностей.

Количество полученных прилагательных у испытуемых 2-й и 3-й группы (со зрительной депривацией) также незначительно. Активный словарь ограничен небольшим набором определенных свойств и качеств предметов, доступных восприятию с помощью органов чувств, также существенно редуцирован объем признаков, воспринимаемых с помощью нарушенного зрения.

Качественный анализ результатов эксперимента включал парадигматические ассоциаты в количестве: 74 — 1-я группа испытуемых, 12 — 2-я группа и 10 — 3-я группа испытуемых.

Синтагматические ассоциаты представлены в следующих количествах: 6 — 1-я группа испытуемых, 34 и 34 соответственно 2-я и 3-я группы испытуемых.

Проведенный качественный анализ показал, что у испытуемых 1-й группы (нормально видящие) преобладают парадигматические ассоциаты, а у испытуемых 2-й и 3-й групп (со зрительной депривацией) — синтагматические, что в норме характерно для детей 5-летнего возраста, следовательно, у первоклассников со зрительной депривацией имеет место отставание в речевом развитии.

Анализ парадигматических ассоциат и структура семантических полей свидетельствует о том, что у испытуемых 1-й группы (нормально видящие) ядро семантического поля более объемное, и обнаруживаются 1–2 значимых концентрата. У испытуемых же со зрительной депривацией (2-й и 3-й группы) ядро семантических полей малообъемно, концентраты более малочисленны, что свидетельствует о снижении познавательной деятельности и бедном словарном запасе детей с нарушением зрения.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента указывают на то, что нормально видящие учащиеся 1-го класса имеют достаточно большой объем активного словаря и он упорядочен. У их

сверстников же со зрительной депривацией страдает процесс накопления слов и имеются нарушения номинативной, предикативной и адъективной функции речи, нарушен процесс отбора слов и оперирования ими в речевой деятельности. Словарь таких детей расположен хаотично и неорганизованно в их памяти.

Кроме того, у испытуемых со зрительной депривацией семантическое поле остается на уровне 5-летних детей, не изменяется ни количественно, ни качественно, что свидетельствует о значительных недостатках в работе по развитию речи на лексическом уровне. Большое количество тавтологий говорит о снижении познавательной деятельности и недостатках в речевом развитии.

Данные анализа результатов констатирующего эксперимента позволили определить нетрадиционные приемы коррекционной работы на уроках и внеурочных занятиях с испытуемыми экспериментальной группы 3.

Обучающий эксперимент проводился в 1-м классе школы для детей с нарушением зрения г. Озерска в течение полугода в рамках учебной программы.

Реализованное экспериментальное обучение включало в себя следующие направления:

- 1) уточнение имеющегося словаря;
- 2) активизация и обогащение словаря через обучение различным способам словообразования;
- 3) формирование и расширение «семантических полей» значений слов (глаголов, существительных, прилагательных, наречий);
- 4) развитие валентностей слов;
- 5) развитие функции словоизменения;
- 6) формирование психологической базы речи (внимания, восприятия, памяти, воображения, мышления).

Занятия включали в себя следующие этапы:

- 1) выделение главного слова;
- 2) звуко-слоговой анализ;
- 3) подбор однокоренных слов;
- 4) развитие функции словоизменения;
- 5) заучивание стихов;

- 6) подбор слов-действий;
- 7) подбор слов-признаков;
- 8) составление связного рассказа;
- 9) решение словесно-логических задач.

После реализации экспериментального обучения был проведен контрольный срез групп 2 и 3, позволивший оценить результаты обучающего эксперимента в классе для детей с нарушенным зрением и сравнить их с контрольной группой.

Содержание задания контрольного среза было аналогичным заданию в рамках констатирующего эксперимента.

Количественный анализ объема словарного запаса респондентов при контрольном срезе (см. таблицу 5) свидетельствует о том, что объем активного словаря учащихся группы 3 (экспериментальной) значительно вырос, тогда как объем активного словаря учащихся 2-й группы (контрольной) остался прежним.

Таблица 5

**Объем словарного запаса обучающихся с нарушением зрения после
опытного обучения**

Содержание	Группа	
	II	III
Дано слов	30	30
Получено ответов:	42	76
существительных	32	50
глаголов	4	12
прилагательных	4	10
наречий	1	4
числительных	1	0

Так, в 3 раза увеличилось количество предложенных детьми глаголов, причем дети не просто изменяют их форму, а называют синонимы, антонимы, что говорит об увеличении валентностей этих слов.

Увеличилось количество ассоциат-прилагательных, более того, чаще появляются слова, обозначающие качества и свойства предметов, которые раньше не замечались детьми (заяц — ловкий, чуткий, резвый, музыкальный).

Количество предложенных имен существительных также возросло, причем увеличилось количество однокоренных слов и слов-синонимов (бумага — бумажник, бумажонка, бумагопереработка). Синтагматические ассоциаты в контрольном срезе представлены во второй и третьей группах — соответственно 24 и 12.

Качественный анализ парадигматических ассоциат говорит о значительных сдвигах в речевом развитии детей и переходе испытуемых группы (экспериментальной) на более «взрослый» уровень развития, ибо если, например, количество ассоциат в группе 2 составило 18, то в группе 3 возросло до 64. Структура семантических полей при контрольном срезе показывает, что у испытуемых экспериментальной группы заметно увеличилось в объеме ядро семантического поля (с 19 до 28 ассоциат), что свидетельствует о значительном увеличении объема активного словаря, а именно его смысловой части. Появилось несколько глубоких, объемных концентров, что говорит о повышении уровня познавательной деятельности.

Таким образом, за период обучения у детей экспериментальной группы 3 сформировались новые семантические поля, а имеющиеся значительно расширились. Это дало возможность актуализировать большое количество слов и разместить их организованно в памяти, что способствовало ее улучшению и облегчению отбора слов в процессе общения.

Сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента и контрольного среза в экспериментальной группе 3 свидетельствует о том, что объем словарного запаса у детей значительно увеличился, стал более точным и упорядоченным после обучающего эксперимента.

Качественный анализ показал значительное увеличение объема новых слов, используемых детьми, их предметную сотнесенность, умение детей не только изменять форму слова, но и подбирать слова как с помощью синонимии и антонимии, так и тематически, ситуативно, через переносное значение.

В целях обеспечения эффективности работы по развитию словаря младших школьников с нарушением зрения необходимо придерживаться следующих рекомендаций для первоклассников:

- выявить объем словаря;
- определить предметную отнесенность слов;
- изучить отбор слов из памяти;
- сформировать «семантические поля» различными путями:
 - через ядерное слово,
 - через ситуацию,
 - тематически,
 - через синонимы,
 - через антонимы,
 - через словотворчество,
- сопровождать свою работу постановкой логических задач,
- осуществлять полисенсорное развитие, упор на предметную отнесенность слов,
- применять новые слова на других учебных дисциплинах.

Методическими условиями успешного развития словарного запаса первоклассников со зрительной депривацией выступают:

- уточнение имеющегося словаря;
- активизация и обогащение словаря через обучение различным способам словообразования;
- формирование и расширение «семантических полей» значений слов;
- развитие функции и словоизменения;
- формирование психологической базы речи (памяти, внимания, восприятия, воображения, мышления, представлений).

Реализация этих условий способствует проведению эффективной работы по развитию речи младших школьников с нарушением зрения как на уроке, так и во внеурочное время.

Список литературы

1. *Безруких М. М.* Ребенок идет в школу: знаете ли вы своего ученика? Проблемы психологической адаптации : пособие для студентов пединститутов, учащихся педучилищ и колледжей и родителей / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. — Москва : Академия, 1996. — 232 с.

2. *Виноградова О. С.* Лексические валентности слов / О. С. Виноградова. — Москва, 1998.
3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1982. — Т. 2 : Проблемы общей психологии. Мышление и речь. Лекции по психологии. — 504 с.
4. *Ермолович З. Г.* Индивидуальные особенности речевого развития слабовидящих школьников подготовительных классов / З. Г. Ермолович // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников : сборник научных трудов. — Ленинград, 1976. — Вып. 7. — С. 61–73.
5. *Канакина В. П.* Особенности лексики младших школьников / В. П. Канакина // Начальная школа. — 1997. — № 6. — С. 72–77.
6. *Костючек Н. С.* Словарная работа на уроках русского языка в школе слепых / Н. С. Костючек. — Москва : АПН РСФСР, 1963. — 40 с.
7. *Крылова Н. А.* Специальные приемы и методы обучения русскому языку слабовидящих детей : учебно-методическое пособие / Н. А. Крылова. — Москва : ВОС, 1990. — 66 с.
8. *Липкина А. И.* Работа над устной речью учащихся на уроках чтения в начальных классах / А. И. Липкина, М. И. Оморокова. — Москва : Просвещение, 1969. — 224 с.
9. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / А. Р. Лурия. — Москва : Изд-во Московского ун-та, 1979. — 319 с.
10. *Цейтлин С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение : учебное пособие / С. Н. Цейтлин. — 2-е изд., испр. — Санкт-Петербург : МиМ, 1997. — 187 с.

2.6. Педагогическая диагностика уровня развития темпа и ритма движений у слепых младших школьников

А. В. Никитина, Л. В. Дацук

Развитие чувства ритма и темпа у слепых младших школьников выступает необходимым условием для овладения ими различными видами двигательной деятельности, что обусловлено лучшим пониманием и усвоением ритмических характеристик движений, которые являются важным компонентом двигательной координации в целом как для детей данной категории, так и для их нормально видящих сверстников [1].

Слепота в силу негативного влияния на уровень развития как общей, так и двигательной активности значительно осложняет физическое развитие обучающихся, что проявляется: в замедленном темпе овладения слепыми различными движениями и более низком уровне их развития (снижение объема движений, качества их выполнения), нарушении координации движений, снижении уровня развития общей и мелкой моторики, возникновении навязчивых движений, нарушении осанки, походки, положения тела, трудностях передвижения в пространстве [3, 4, 7].

С учетом этого очевидна необходимость организации и проведения специальной целенаправленной работы, предполагающей нейтрализацию негативных особенностей физического развития ребенка в условиях слепоты, что достаточно успешно осуществляется на занятиях ритмикой.

«Ритмика» — одна из коррекционно-развивающих дисциплин, которая также является составной частью физического воспитания слепых обучающихся и представляет собой систему физических упражнений, построенных на основе связи движений с музыкой, что изначально дает возможность широкого выбора упражнений различной направленности, позволяющих оказывать разностороннее воздействие на организм незрячего ребенка [1, 4, 6].

Так, изучение курса «Ритмика» в начальной школе слепых направлено на достижение следующих целей:

- обучение слепых детей воспринимать музыку, передавать в движении ее содержание;
- развитие чувства ритма;
- формирование навыков использования сохранных анализаторов и остаточного зрения в процессе выполнения различных видов движений;
- расширение двигательного опыта посредством усложнения ранее освоенных элементов танца и овладение новыми движениями с повышенной координационной сложностью;
- воспитание личностных качеств (стремления к преодолению трудностей, упорство в достижении поставленных целей, выработка активной жизненной позиции) у данной категории обучающихся [4].

В свою очередь, задачи курса «Ритмика» заключаются в том, чтобы:

- способствовать повышению работоспособности организма, укреплению и сохранению здоровья слепых обучающихся;
- способствовать коррекции двигательных нарушений и недостатков физического развития данной категории детей;
- способствовать активизации остаточного зрения во время выполнения движений под музыку;
- способствовать развитию координации;
- формировать умения управлять темпом движений и подчинять свои движения музыке;
- формировать умения придавать движениям целесообразность, стройность и уверенность;
- формировать практические умения, необходимые в организации самостоятельных танцевальных выступлений;
- формировать у слепых обучающихся потребность в занятиях ритмикой [4].

Таким образом, цели и задачи данной коррекционно-развивающей дисциплины свидетельствуют о том, что развитие чувства ритма и темпа является одним из ведущих и значимых вопросов, реше-

ние которого осуществляется в рамках курса «Ритмика». Прежде всего, это находит отражение в содержании его восьми разделов:

- ритмика (теоретические сведения),
- специальные ритмические упражнения,
- упражнения на связь движений с музыкой,
- упражнения ритмической гимнастики,
- подготовительные упражнения к танцам,
- элементы танцев,
- танцы,
- музыкально-ритмические и речевые игры [3, 4].

При этом таким элементам музыкальной выразительности, как ритм, темп, музыкальный размер, уделяется внимание в содержании каждого из разделов. Именно умение различать средства музыкальной выразительности способствует правильному выполнению движений под музыку, помогает слепому обучающемуся соизмерять мышечные усилия во времени и пространстве. Поэтому важно постоянно, особенно на начальном этапе обучения, развивать у незрячих детей музыкальный слух, пластику движений, умение соотносить движение со средствами музыкальной выразительности [1, 2].

Для овладения различными музыкальными темпами (медленным, умеренным, быстрым) слепые обучающиеся должны уметь определять их, а затем выполнять движения в заданном темпе (выполнение в различном темпе ходьбы, бега, простых прыжков, а также общеразвивающих упражнений, танцевальных шагов, музыкальных игр). Вместе с тем важное значение имеет понятие музыкального размера — это чередование сильных (акцентированных) и слабых (не акцентированных) долей в такте, под которым понимается самая малая часть музыкального произведения, начинающаяся с сильной доли и заканчивающаяся слабой. Сильные и слабые доли в движении могут быть выделены хлопками, ударами ног, акцентированной ходьбой, сочетаниями хлопков и ходьбы. Данные упражнения могут быть усложнены за счет движений головой, руками, ногами и туловищем, а также дирижированием на различные счеты в процессе ходьбы и других двигательных актов. Наряду с этим музыкальный ритм — это организованная последовательность длительности звуков, кото-

рая выражается в нотах. Последовательное сочетание различных длительностей звуков составляет ритмический рисунок, освоение которого способствует различению мелодии, жанра музыкального произведения, что имеет большое значение для слепого обучающегося. Ритмические рисунки занимающиеся могут воспроизводить чаще всего при помощи хлопков или сочетания движений рук и ног.

Важно, что в ритме всегда присутствуют две стороны: временная и пространственная. Причем пространство и время выступают в ритмических структурах как неразрывное единство, как основа существования любого явления, протекания любого процесса.

Человек во всех своих составляющих является пространственно-временным существом, стремящимся в любом виде своей деятельности к преобразованиям беспорядка, упорядочению всего хаотичного, приведению его к базовым пространственно-временным построениям: повтору, чередованию, симметрии. Средством такого упорядочения выступает деятельность человека, ритм же является основополагающим началом пространственно-временной организации любого вида человеческой активности [6, 7].

Так, в ряде работ [2, 6] утверждается, что с физиологической точки зрения ритм представляет собой закономерную повторяемость организованной системы процессов, обладающей строго определенной временной и пространственной характеристиками. В исследованиях Б. М. Теплова [5] ритм трактуется как некоторая определенная организация процесса во времени и отмечается, что высокий уровень чувства ритма способствует наилучшей согласованности движений с музыкой и вызывает положительные эмоции. Также воспроизведение ритмического рисунка движениями в сочетании с дирижированием является хорошим средством для развития координации движений и развития музыкальной памяти [7]. Во многих исследованиях подчеркивается, что без телесных ощущений ритма не может быть воспринят и ритм музыкальный. Главный показатель музыкальности — эмоциональная отзывчивость на музыку, которая непосредственно связана с ее восприятием [2].

Чувственное восприятие музыки постоянно видоизменяется в зависимости от вида музыкальной деятельности и от этапа, на

котором находится процесс усвоения музыкального материала. Каждый из этих этапов характеризуется своими задачами целенаправленного восприятия [5].

В процессе музыкально-ритмической деятельности на первоначальном этапе усвоения музыкального материала педагог ставит задачу научить ориентировке в музыкальном произведении [6]. На первый план выступают те средства музыкальной выразительности, которые определяют характер движения, его структуру. И затем, по мере формирования навыков восприятия, а также автоматизации двигательных навыков, характер восприятия изменяется, оно становится более полным, целостным. В результате возникает динамика музыкальных переживаний, активизируются творческие проявления. Основопологающим условием формирования творческих способностей является ознакомление детей с многообразием движений и обучение их навыкам выразительного исполнения [2].

Педагогу при выборе отдельных упражнений или составлении комплекса упражнений под музыку необходимо учитывать характер и структуру музыкального произведения. От этого будет зависеть правильность выполнения слепыми обучающимися упражнений (по форме, амплитуде и усилию), соответствие их с музыкой. Кроме того, для совершенствования связи движений с музыкой целесообразно использовать на занятиях по ритмике различные танцевальные комбинации, элементы плясок, музыкальные игры [1, 3, 7].

Таким образом, основой чувственного восприятия музыки и усвоения любого движения являются темп и ритм как средства музыкальной выразительности, развитие которых предполагает их точное первоначальное восприятие и последующую передачу в движении.

Педагогическая диагностика развития темпа и ритма движений у слепых младших школьников предполагает выполнение ими трех серий заданий, отличающихся по степени сложности и позволяющих определить уровень развития темпо-ритмических характеристик движений (с использованием музыкального сопровождения и без него) у данной категории детей.

Первая серия направлена на определение у слепых обучающихся как уровня развития темпа и ритма движений в процессе повто-

рения заданного простого ритмического рисунка за экспериментатором, так и уровня запоминания определенной последовательности звуковых символов.

На данном этапе экспериментатор последовательно прохлопывает короткие композиции звуков индивидуально для каждого испытуемого, при этом слепому ребенку дается установка на внимательное слушание. Варианты композиций хлопков (условные обозначения: ! — хлопок; _ — пауза) могут быть следующими: !_!!_!_!!; !!_!_!!!; !!_!!!_!_!.

При оценке результатов воспроизведение каждой композиции хлопков оценивается в отдельности, обращается внимание на то, насколько точно слепой обучающийся воспроизводит услышанное, если имеются некоторые неточности, может ли он при повторном прослушивании самостоятельно их исправить или при воспроизведении имеют место грубые ошибки, которые им не исправляются даже после нескольких повторений педагогом звуковых композиций.

Т а б л и ц а 6

Содержание серии эксперимента	Оценка результатов выполнения задания	Итоговый уровень
Повторение заданного ритмического рисунка через выполнение хлопков в определенном темпе	<i>3 балла</i> — слепой обучающийся точно воспроизводит предложенный ритмический рисунок;	Высокий уровень: 7–9 баллов.
	<i>2 балла</i> — при воспроизведении ритмического рисунка имеются некоторые неточности, которые слепой обучающийся самостоятельно исправляет при повторном прослушивании;	Средний уровень: 4–6 баллов.
	<i>1 балл</i> — при воспроизведении ритмического рисунка имеются значительные неточности, которые слепой обучающийся не может исправить в достаточной мере даже после нескольких повторений;	Низкий уровень: 0–3 баллов
	<i>0 баллов</i> — слепой обучающийся не способен повторить заданный ритмический рисунок	

После проведения всех трех заданий данной серии баллы суммируются и определяется уровень развития темпа и ритма движений в процессе повторения заданного простого ритмического рисунка.

Вторая серия направлена на определение у слепых обучающихся уровня развития умения слушать музыку и воспроизводить общий ритм музыкальной композиции.

В качестве музыкального сопровождения для всех заданий данной серии используется веселая инструментальная мелодия “Tico-tico” бразильского композитора Зекинья де Амбреу.

Проведение данной серии осуществлялось поэтапно:

1. Выполнение заданий осуществляется индивидуально с каждым слепым ребенком.

2. Выполнение заданий происходит фронтально, одновременно со всеми слепыми обучающимися (подгруппа).

Каждый из этапов включает три задания:

- выполнение хлопков в ритм музыки,
- выполнение притопов в ритм музыки,
- одновременное выполнение хлопков и притопов в ритм музыки.

Перед выполнением задания дается инструкция, сообщается, что сейчас зазвучит музыка, педагог будет воспроизводить ее ритм, ребенку необходимо присоединиться к воспроизведению тем или иным способом и самостоятельно закончить его после остановки взрослого.

При оценке результатов обращается внимание на то, насколько точно слепой ребенок воспроизводит необходимый ритм музыки, фиксируются неточности, которые могут проявляться в отставании или опережении воспроизводимого ритма в соответствии с музыкой, наличии пауз и остановок, расхождении движений рук и ног (при выполнении одного из заданий), при этом отмечается, может ли сам он их исправить при повторном звучании музыки или нужна помощь со стороны взрослого.

После проведения всех трех заданий по двум этапам, баллы суммируются отдельно по каждому из них (индивидуальное и фронтальное выполнение заданий), определяется уровень развития умения слушать музыку и воспроизводить ее общий ритм в условиях индивидуального и группового выполнения задания.

Третья серия направлена на определение у слепых обучающихся уровня развития умения выполнять определенные танцевальные движения под музыку.

Таблица 7

Содержание серии эксперимента	Оценка результатов выполнения задания	Итоговый уровень
Воспроизведение общего ритма музыкальной композиции через разноплановое выполнение хлопков и притопов в определенном темпе	<p><i>3 балла</i> — слепой обучающийся точно воспроизводит ритм музыкальной композиции в необходимом темпе, не испытывает необходимости в помощи экспериментатора;</p> <p><i>2 балла</i> — при воспроизведении ритма музыкальной композиции имеются неточности (отставание или опережение, возможны небольшие расхождения в движениях рук и ног в третьем задании), при этом слепой обучающийся может исправить их без помощи экспериментатора;</p> <p><i>1 балл</i> — при воспроизведении ритма музыкальной композиции имеются грубые ошибки (значительное отставание или опережение, расхождения в движениях рук и ног в третьем задании, наличие остановок и пауз), при этом слепой обучающийся при их исправлении испытывает необходимость в помощи экспериментатора;</p> <p><i>0 баллов</i> — слепой обучающийся не способен воспроизвести ритм музыкальной композиции</p>	<p>Высокий уровень: 7–9 баллов.</p> <p>Средний уровень: 4–6 баллов.</p> <p>Низкий уровень: 0–3 баллов</p>

В данной серии в качестве музыкального материала для сопровождения могут быть использованы ранее известные музыкальные композиции, которые уже хорошо знакомы детям и в плане выполнения танцевальных движений (например, «Танец маленьких утят»), что предполагает соблюдение их определенной последовательности при фронтальном воспроизведении. Предварительно проводится обсуждение последовательности выполнения танцевальных элементов, а также совместное выполнение танцевальных движений с экспериментатором, только после этого происходит выполнение слепыми детьми танцевальных движений самостоятельно, т. е. без помощи взрослого.

При оценке результатов в данном случае обращается внимание, прежде всего, на правильность выполнения всех танцевальных движений в соответствии с темпом и ритмом музыкальной композиции, что позволяет определить уровень сформированности способности выполнять определенные танцевальные движения под музыку.

Таблица 8

Содержание серии эксперимента	Оценка результатов выполнения задания	Итоговый уровень
Выполнение танцевальных движений под музыку	<p><i>3 балла</i> — слепой обучающийся точно выполняет все танцевальные движения, соотносит их с темпом и ритмом музыкального сопровождения;</p> <p><i>2 балла</i> — в танцевальных движениях слепого обучающегося имеются небольшие неточности, но движения соответствуют темпу и ритму музыкального сопровождения;</p> <p><i>1 балл</i> — имеются некоторые неточности в танцевальных движениях и их несоответствие темпу и ритму музыкального сопровождения;</p> <p><i>0 баллов</i> — у слепого обучающегося имеются как значительные ошибки при выполнении самих танцевальных движений, так и нарушение темпа и ритма</p>	<p>Высокий уровень: 3 балла.</p> <p>Средний уровень: 2 балла.</p> <p>Низкий уровень: 0–1 баллов</p>

После проведения всех трех серий эксперимента высчитывается общий балл, отражающий уровень развития темпа и ритма движений у данной категории обучающихся.

Таблица 9

**Общие показатели уровня развития темпа и ритма движений
у слепых младших школьников**

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
21–30 баллов	11–20 баллов	0–10 баллов

Таким образом, осуществление педагогической диагностики, основанной на проведении трех соответствующих серий, позволяет получить необходимые сведения об уровне развития темпа и ритма движений у слепых младших школьников.

В экспериментальном исследовании, в основу которого и была положена данная диагностическая процедура, приняли участие 13 слепых учащихся 4-го класса (острота зрения диапазоне от 0 до 0,04 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции). При взаимодействии с экспериментальной группой выраженных физических отклонений у детей выявлено не было.

Выбор данной возрастной группы обуславливался тем, что к концу младшего школьного возраста детям свойствен достаточно высокий уровень сознательности и целенаправленности в выполняемых движениях. Они должны владеть основами музыкально-творческих игр, уметь импровизировать под музыку, быть способными самостоятельно выполнять танцевальные упражнения, а также проявлять творчество и инициативу, что позволяет с наибольшей точностью выполнять предложенные задания при проведении экспериментального исследования.

На основе полученных экспериментальных данных первой серии было установлено, что развитие темпа и ритма движений слепых обучающихся в процессе повторения заданного темпа находятся на достаточно высоком уровне: только у одного испытуемого показатели находятся на среднем уровне (8 %), у всех остальных — на высоком (92 %), при этом большинство из них (61 %) показало максимальный результат при выполнении всех трех заданий, основанных на повторении заданного ритмического рисунка посредством выполнения хлопков в заданном темпе. У слепых детей, которые не смогли показать максимальный результат в данной серии эксперимента, возникали сложности чаще всего в запоминании последовательности хлопков, их количества и в расстановке пауз, соответствующих по длительности исходным. При этом некоторые из обучающихся при повторном прохлопывании экспериментатором смогли уловить ритмический рисунок и достаточно точно его воспроизвести. У остальных имеющиеся неточности при повторном воспроизведении последовательности хлопков проявлялись в неравномерности пауз и в меньшем или большем количестве хлопков, чем было необходимо.

Возникающие трудности и неточности могут быть обусловлены низким уровнем кратковременной памяти у отдельных детей или же низким уровнем их музыкального слуха, т. е. ребенок может просто не слышать закономерность воспроизведения последовательности звуков. Данные отклонения не связаны непосредственно с нарушенным зрением, а могут быть объяснены недостаточным уровнем развития деятельности слухового анализатора, причем с момента раннего детства. Кроме того, характерной особенностью для многих

слепых обучающихся является широкое расставление рук при хлопках, из-за чего ребенок может не успевать вовремя сомкнуть руки при двух быстро следующих друг за другом хлопках. При этом выраженных двигательных нарушений, которые могли бы помешать точно выполнить задание, у испытуемых выявлено не было.

Вторая серия была направлена на выявление способности детей с нарушением зрения слушать музыку и воспроизводить ее общий ритм (индивидуально и в подгруппе). При индивидуальном выполнении высокий уровень показали 11 детей (84 %), из них 9 детей (69 %) смогли набрать максимальное количество баллов. Высокий уровень, как и низкий, был зафиксирован однократно (по 8 % испытуемых).

При фронтальном выполнении заданий второй серии результаты оказались несколько ниже. Высокий уровень показали 9 испытуемых (69 %), из них 5 участников эксперимента (38 %) набрали максимальное количество баллов, причем хотя в их число вошли все те испытуемые, кто набрал такое же количество баллов и за индивидуальное выполнение, количество таких детей тем не менее в целом значительно ниже. Это может быть обусловлено наличием шума, который возникает при одновременном выполнении упражнения несколькими детьми сразу, что мешает восприятию и последующему воспроизведению музыкального ритма. Впрочем, также может возникнуть и обратная ситуация: ребенок сам не слышит музыкальный ритм и подстраивается под хлопки других детей, вследствие чего может получить балл выше, чем при индивидуальном выполнении.

Наряду с этим средний уровень был зафиксирован у 3 испытуемых (23 %), низкий уровень — однократно (8 %).

Результаты второй серии констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что не все испытуемые, которые справились с первой серией, смогли успешно выполнить вторую, и наоборот. При воспроизведении общего ритма музыкальной композиции у детей наблюдались как широкое расставление рук при выполнении хлопков, так и сильное топание по полу. Кроме этого, в подавляющем большинстве случаев имело место неточное отражения ритма, проявляющееся прежде всего в отставании от необходимого темпа вы-

полнения, которое имело место и в первой серии. Также достаточно распространенной ошибкой при отражении ритма была несогласованность движений рук и ног.

В ходе третьей серии осуществлялась оценка умения слепых обучающихся выполнять определенные танцевальные движения под музыку.

Предполагалось, что данные танцевальные движения уже были хорошо знакомы детям (на основе изучения программы по ритмике), однако многие из испытуемых не помнили их, поэтому возникла необходимость повторного объяснения и демонстрации танцевальных элементов путем использования приема выполнения сопряженных действий. В данном задании высокий уровень показали только 7 испытуемых (54 %), средний уровень был зафиксирован у 4 участников эксперимента (32 %), у них отмечались в той или иной степени неточности в выполнении самих танцевальных движений, особенно с увеличением темпа исполнения в соответствии с музыкальной композицией; также сложными для исполнения были моменты начала и завершения танцевального движения в соответствии с музыкой. Примечательно, что все они имеют одни из самых низких показателей остроты зрения в экспериментальной группе. Тем не менее эти дети показали достаточно высокий результат в предыдущих сериях, и это свидетельствует о том, что глубоко нарушенное зрение в большей степени влияет на двигательную составляющую в целом, нежели на умение воспринимать музыку и отражать ритм.

В свою очередь, низкий уровень был зафиксирован у 2 испытуемых (16 %). При этом в контингент детей, имеющих средний и низкий уровень, т. е. не выполнивших задание на максимальный балл, вошли почти все те, кто не смог показать максимальный результат во второй серии заданий. Это свидетельствует о том, что имеющиеся трудности при отражении ритма посредством простейших движений будут безусловно находить свое отражение в проблематичности выполнения целенаправленных танцевальных движений.

Полученные результаты дают основания для вывода о том, что наиболее успешной для выполнения слепыми младшими школьни-

ками стала первая серия заданий, в которой большинство испытуемых показали высокий уровень. В свою очередь, самой сложной оказалась третья серия эксперимента, в ней показателей высокого уровня зафиксировано меньше всего.

Таким образом, в большинстве случаев успешность выполнения предложенных заданий не зависела от глубины нарушения зрения. Несмотря на зафиксированные высокие показатели и наличие соответствующего уровня развития темпа и ритма движений у слепых младших школьников, у них в той или иной мере имеются трудности при воспроизведении ритмического рисунка музыкальной композиции посредством выполнения хлопков и притопов, а также при исполнении танцевальных движений под музыку, что может быть обусловлено недостаточным уровнем развития как музыкального слуха, так и умения воспринимать музыкальные произведения, а также уровнем физической подготовленности и своеобразием физического развития детей данной категории, связанным с отсутствием раздражительной основы в становлении двигательных умений и навыков.

В данном контексте в рамках курса «Ритмика» особое внимание необходимо уделять изучению его определенных разделов на протяжении всего обучения в начальной школе.

Прежде всего, это раздел «Упражнения на связь движений с музыкой», где выполнение каждого упражнения предполагает определенное музыкальное сопровождение. Содержание любого музыкального произведения выражается с помощью средств музыкальной выразительности: темпа, музыкального размера, ритма, динамики (громкости звука), которые объединяются мелодией. Поэтому необходимо постоянно, особенно на начальном этапе обучения, развивать у занимающихся музыкальный слух, повышать уровень двигательной подготовленности, способствовать развитию культуры движения и умения соотносить движение со средствами музыкальной выразительности.

В процессе разучивания движения или их последующего закрепления происходит формирование технических навыков выполнения движений, основными среди которых являются: умения начинать двигаться с началом музыки, придавая движению нужную динамическую

выразительность; заканчивать движение точно с окончанием музыкального произведения или его части. Причем именно в условиях ходьбы и бега сформировать эти технические навыки, а также развить динамичность и ритмичность движений легче всего. Это объясняется тем, что ходьба и бег не только выступают как наиболее естественные способы передвижения, но и являются одними из самых выразительных движений, позволяющих передать то или иное состояние человека.

Так, в 1–5-м классе слепые школьники учатся выполнять движения в соответствии с характером музыкального произведения. Большое внимание уделяется осуществлению ходьбы и бега с движениями рук на акцент в музыке; с выполнением выпадов, поворотов, остановок; в соответствии с характером и ритмом музыки. Наряду с этим во 2-м классе содержание раздела предусматривает выполнение движений соответственно части музыкального произведения. Также обучающиеся учатся передаче посредством движения звучания музыки в различном регистре (звуки высокие, низкие, средние).

В свою очередь, в 3-м классе педагогу необходимо акцентировать внимание незрячих обучающихся на ходьбе и беге в соответствии с характером и ритмом музыки (энергично, мягко, скачками, с паузами), на выполнении разнообразных движений во время ходьбы и бега под музыкальные аккорды в различных регистрах, а также на смене направления движения с началом каждой музыкальной фразы.

В 4–5-м классах осуществляется закрепление ранее изученного материала, наряду с этим предлагаются задания, связанные с постепенным и резким изменением темпа не только ходьбы, бега (под счет и хлопки), но и в процессе выполнения общеразвивающих упражнений. Также важным моментом является обучение занимающихся передаче ритмического рисунка музыкального произведения при помощи движений рук или хлопков в процессе ходьбы.

Кроме того, важным является раздел «Специальные ритмические упражнения», в основе которого лежит овладение слепыми обучающимися ритмической ходьбой с акцентами на определенный счет, с хлопками, упражнениями с движениями рук и туловища в сочетании с проговариванием речевок (без музыкального сопровождения), что способствует не только развитию чувства ритма, но и благоприя-

тно отражается на состоянии дыхательной системы занимающихся, а также выразительности их речи. Так, в 1-м классе обучающиеся осуществляют ритмическую ходьбу с акцентом на счет 1, на счет 2, 3, а также ходьбу: с хлопками на счет 1, 2; 1, 3; 2, 4; 3, 4 с проговариванием слов и с хлопками. Наряду с этим они осуществляют отстукивание, прохлопывание, протоптывание простых ритмических рисунков, выполняют упражнения с движениями рук в процессе ритмической ходьбы, которые с некоторыми элементами усложнения будут иметь место в следующих классах.

Во 2-м классе продолжается осуществление ритмической ходьбы с хлопками в ладоши: на счет 1, 2 (на счет 1 с двумя хлопками); на счет 1, 3 (на счет 3 с двумя хлопками); на счет 2, 4 (на счет 2 с двумя хлопками). Необходимо акцентировать внимание на поочередном выполнении хлопков в ладоши обучающимися и педагогом, а также на выполнении таких упражнений, в рамках которых предполагается выполнение движений на нечетный счет, на четный — пауза; и наоборот, выполнение движений на четный счет, на нечетный — пауза.

В 3-м классе содержание этого раздела составляет осуществление ритмической ходьбы и бега в различном темпе (быстро, медленно, умеренно), что совершенствуется в 4-м и 5-м классах. Важным моментом является постепенное и быстрое изменение темпа ходьбы, бега (под счет и хлопками), а также выполнение общеразвивающих упражнений. Кроме того, школьники учатся построению и перестроению: расчет по порядку, расчет на 1-й, 2-й, первоначальное перестроение в колонну по двое. Наряду с этим продолжается выполнение движений на счет 1, 2; на счет 3, 4 — пауза, и наоборот, а также ходьба на счет 1, 2, 3 без хлопков, на счет 4 с хлопками.

В 4–5-м классах происходит закрепление ранее изученного материала, обращается внимание на ходьбу на месте с остановкой на два счета, изменение положения рук (на пояс, за спину, вниз) с различными интервалами (через 2, 4, 6, 8 счетов), прохлопывание размеров $2/4$, $3/4$, $4/4$, выполнение хлопков на каждую четверть, на каждую первую четверть.

Кроме того, педагогу необходимо помнить о том, что незрячие обучающиеся лучше выполняют задания, связанные с воспроизведением ритма, превосходят слабовидящих сверстников по показа-

телям моторного обеспечения (умеют правильно дифференцировать усилие, воспринимать и воспроизводить пространственную точность, интервал времени, а также дозировать частоту движений кисти), но при этом уступают им по уровню физической подготовленности.

Наряду с этим при обучении упражнениям, включающим в себя более сложные движения: разнонаправленные движения руками, ногами, головой, а также танцевального характера применяется расчлененный метод, где движения разучиваются по отдельности, а затем объединяются вместе.

Успех начального этапа обучения также зависит от умелого и своевременного предупреждения и устранения ошибок, среди которых наиболее характерными являются: выполнение слепыми обучающими лишних элементов движений, наличие повышенной напряженности различных групп мышц, неуверенность в выполнении заданий, несогласованность движений с музыкой, искажение общего ритма и амплитуды движения.

Педагогу необходимо обращать внимание слепых обучающихся на имеющиеся ошибки, исправлять их, начиная с более существенных, постоянно напоминать о качестве выполнения упражнений, добиваться запоминания детьми мышечно-двигательных ощущений при правильном выполнении движения.

В свою очередь, на этапе углубленного разучивания происходит уточнение выполнения упражнения и составляющих его движений, совершенствуется их ритм, слитность и свобода выполнения. Основным методом на этом этапе является целостное выполнение упражнения. Большое значение на этом этапе имеет собственная активность слепых обучающихся, повышению которой способствует выполнение упражнений в соревновательном плане.

Для совершенствования выполнения танцевальных и ритмических упражнений важным моментом является их выполнение после завершения музыкального сопровождения, но с обязательным сохранением ритма и темпа, повторение их в различных вариантах, с дополнительными движениями в разные стороны, с другой ноги.

Этап совершенствования выполнения танцевального движения или упражнения может быть закончен, если оно выполняется свобод-

но и выразительно, сохраняется его ритмический рисунок. После этого данное упражнение или танцевальное движение может выполняться с другими в различных комбинациях и последующих танцах.

Список литературы

1. *Кручинин В. А.* Ритмика в специальной школе : методические рекомендации / В. А. Кручинин. — Горький, 1990. — 55 с.
2. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева ; под редакцией Е. А. Медведевой. — Москва : Академия, 2002. — 224 с.
3. Организация и содержание коррекционно-развивающей работы со слепыми и слабовидящими на этапе начального общего образования : методические рекомендации / Г. В. Никулина, Е. В. Замашнюк, А. В. Никитина и др. ; под ред. Г. В. Никулиной. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — 600 с.
4. Содержание и организация образования слепых в свете ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ : учебно-методическое пособие / Г. В. Никулина, Е. В. Замашнюк, А. В. Потемкина, Л. В. Фомичева ; Российский государственный педагогический ун-т им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург : Граница, 2015. — 204 с.
5. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — Москва : Наука, 2003. — 379 с.
6. *Фирилева Ж. Е.* Ритмика в школе: третий урок физической культуры : учебно-методическое пособие / Ж. Е. Фирилева, А. И. Рябчиков, О. В. Загрядская. — Ростов на-Дону : Феникс, 2014. — 285 с.
7. Частные методики адаптивной физической культуры : учебник / под общ. ред. проф. Л. В. Шапковой. — Москва : Советский спорт, 2007. — 608 с.

2.7. Сопровождение слепых первоклассников в процессе развития осязательного восприятия

А. В. Потемкина

Переход дошкольника в статус школьника «связан, прежде всего, с наличием возрастных психологических образований» [5, с. 40].

Происходят изменения деятельности, психологические и социальные изменения, которые на следующей школьной ступени развития будут иметь решающее значение для развития ребенка. К моменту начала обучения в школе ребенок должен быть развит физически, психически и социально. Иными словами, дети, в том числе с нарушением зрения, должны иметь определенный уровень готовности к школьному обучению.

Таким образом, готовность к школьному обучению есть соответствие уровня физического, психического и социального развития ребенка требованиям и условиям учебной деятельности в школе.

Под готовностью к школьному обучению в настоящее время понимается достижение ребенком такого уровня развития, при котором он становится способным участвовать в систематическом школьном обучении [5, с. 40].

Между тем при глубоких нарушениях зрения недостаточный объем образов внешнего мира, их неточность, отсутствие четкой дифференциации качеств и свойств объектов приводит к снижению количества и качества получаемой внешней информации. Особенностью незрячего ребенка является нарушение связи с внешним миром посредством зрительного анализатора. Поэтому ведущим инструментом познания окружающего для незрячего становится осязание: в условиях глубокого нарушения зрения познавательная деятельность осуществляется посредством всех сохранных анализаторов, но именно осязательное восприятие дает незрячему воз-

возможность выделять в предмете наибольшее количество свойств и признаков по сравнению с другими анализаторами.

Тем самым осязание является важным средством познания для незрячего, и потому требуется его планомерное и целенаправленное развитие и формирование соответствующих навыков, начиная с первых лет обучения.

Благодаря взаимодействию анализаторов слепые имеют возможность воспринимать окружающий мир и ориентироваться в нем. Совокупная деятельность анализаторов, в результате которой под воздействием комплексных раздражителей образуются временные связи, является физиологическим механизмом восприятия [1, 4]. Обучение восприятию внешнего мира при утрате зрения предполагает, прежде всего, замену зрительного восприятия на осязательное. Возможность этого обеспечивается сходством деятельности зрения и осязания, их способностью отражать одни и те же категории признаков предметов.

Посредством осязания адекватно отражаются такие признаки объектов окружающего мира, как форма, величина, фактура, температура, направление, удаление, вес. Поэтому определяющими в процессе осязательного обследования и формирования предметных представлений является мышечное чувство и развитая кожная чувствительность.

Мышечное чувство — комплекс ощущений, возникающих благодаря работе мышечной системы организма и выступающих в качестве особой формы познания пространственно-временных отношений окружающей среды. Благодаря мышечному чувству при активном действии организма человек способен сравнивать объекты, производить простейшие операции анализа и синтеза.

Пространственно-различительные функции кожно-механического анализатора имеют исключительное значение именно для распознавания форм, величин, соотношения между частями предмета и т. д. [1, с. 26].

Мышечное чувство лежит в основе восприятия величины и формы предметов. А. Г. Литвак отмечает, что «по степени мышечного напряжения, взаимоположению рук и пальцев руки и их движени-

ям слепой получает представление о предметах и в последующем опознает их как воспринимавшиеся ранее» [4, с. 165]. Под кожной чувствительностью понимается сенсорный эффект, возникающий в результате раздражения кожи такими стимулами, как прикосновение, температура и боль. Кожная чувствительность обеспечивается системой специальных рецепторов, имеющих в кожных покровах, включая слизистую оболочку рта и носа, а также роговую оболочку глаз [3]. Сюда входят осязание, ощущение давления, температурная (тепло и холод), болевая и химическая чувствительность.

В условиях слепоты наблюдается значительная обедненность чувственного опыта, обусловленная, в том числе, низким уровнем развития сохранных анализаторов, недостаточной сформированностью приемов обследования предметов и объектов окружающего мира. При глубоких нарушениях зрения наблюдается нарушение координации движений, снижение уровня общей и мелкой моторики [8, с. 45–46].

Осязательное восприятие незрячих дает возможность адекватного отражения формы предметов и других их свойств.

Прогресс активного осязания связан с развитием предметных и познавательных действий в процессе игры и учения. Правильное отражение формы осязаемого предмета (при выключенном зрении) достигается лишь после специальных упражнений [1, с. 43]. В процессе обучения с накоплением сенсорного опыта происходит развитие восприятия предметов и изображений. При формировании признаков формы осязание как у слепых, так и у зрячих играет важную роль.

Однако существуют отличия осязания от зрения по модальности ощущений, по признаку контактности и дистантности.

При осязательном восприятии ребенок приобретает комплексные знания о свойствах воспринимаемого предмета (особенно его фактуры, твердости, упругости), которые непосредственно не отражаются в зрительном восприятии [1, с. 44].

При этом процесс создания образов предметов на основе осязания более длительный, так как требует более развитой познаватель-

ной деятельности, связанной с умением синтезировать одиночные признаки восприятия.

К основным осязаемым признакам предметов, помимо формы, относятся величина и фактура, что позволяет расширить и конкретизировать представления незрячего о предметах окружающего мира.

Активное осязание (гаптика) — процесс формирования осязательного образа предмета в ходе его активного ощупывания. В ее основе лежит совместная, интегративная деятельность кожно-механического и двигательного анализаторов [4, с. 187].

Активное осязание является ведущим способом отражения пространственных признаков и отношений, физических свойств материального мира как в условиях его совместной деятельности со зрением, так и при его утрате. Ощупывание является отличительной чертой активного осязания. Оно способствует последовательному охвату всех элементов контура объекта при взаимодействии с рецепторной поверхностью. В процессе ощупывания объектов осуществляется последовательный анализ и обобщение раздражений, возникающих при взаимодействии руки с предметом. Благодаря активным ощупывающим движениям рук становится возможным не только отражение отдельных свойств и качеств объекта, но и выделение его формы, контуров, характерных деталей и отличительных признаков, что лежит в основе формирования целостного образа предмета [2, с. 13].

А. Г. Литвак указывал: «Активное осязание лежит в основе чувственного познания слепых, является ведущим в овладении трудовыми навыками, играет незаменимую роль в пространственной ориентировке. Все это становится возможным в результате того, что гаптическое восприятие отражает многочисленные пространственные и физические свойства объектов в их совокупности» [4, с. 187].

При этом выделяются мономануальный и бимануальный способы осязательного обследования. Ощупывание представляет собой дискретный (прерывный) ряд движений и пауз. Выделяют две основные стадии обследования предмета. На первой, ориентировочной, стадии с помощью мелких (амплитуда 2–3 мм) движений происходит выделение наиболее информативных частей контура фигуры,

на второй — после размашистых, «обзорных» движений руки возникает тактильный образ предмета. Бимануальное обследование имеет ряд преимуществ перед мономануальным:

- осязательное поле при бимануальном обследовании шире, чем мономануальное;
- большой объем осязательного поля, большее разнообразие сопряженных ощупывающих движений позволяют расширять возможности восприятия пространственных отношений между предметами;
- при бимануальном обследовании значительно увеличивается скорость обследования. Сопоставление времени ощупывания предметов одной и двумя руками показывает, что при бимануальном обследовании время затрачивается в 1,5–2 раза меньше, чем при мономануальном обследовании тех же предметов;
- формирование образа происходит качественнее при бимануальном обследовании. При ощупывании предметов одной рукой осязательные сигналы неустойчивы, что приводит к искажению образа;
- бимануальное обследование определяется сложностью и величиной обследуемого объекта, т. к. при увеличении объема, площади, сложности формы объекта мономануальное осязательное обследование становится крайне затруднительным [3].

При бимануальном обследовании функции рук меняются: при осязании симметричных предметов движения синхронны и симметричны, руки находятся на одинаковом расстоянии от оси симметрии и синхронно повторяют форму обследуемого объекта. При обследовании ассиметричных объектов функции рук разделяются: одна осуществляет контроль от начальной точки отсчета, другая выполняет прослеживающую функцию. Важной особенностью бимануального ощупывания является возможность получения более полной информации об объекте обследования за более короткое время, чем при мономануальном. Для формирования представлений об общей объемной форме предмета, занимающего определенное простран-

ственное положение, рационально использовать бимануальное осязательное обследование.

В процессе осязания выделяются три основные фазы обследования:

1) ориентировочные (или установочные) движения рук направлены на определение местоположения объекта в осязательном поле;

2) первичное ощупывание (первичный последовательный обхват контура предмета), при котором происходит анализ контура предметов;

3) повторное ощупывание (вторичный последовательный обхват либо всего контура, либо наиболее сложных частей предмета), при котором синтезируются осязательные сигналы и формируется целостный пространственный образ [4, с. 189].

А. И. Скребицкий отмечал, что начинать изучение предмета следует с конкретного предмета, переходя от него к модели и заканчивая рельефом. Рельеф может быть представлен различными вариантами. Первый вариант — контурное изображение, которое может быть выполнено на брайлевской бумаге грифелем, точечной или сплошной линией. Такой способ хорош для восприятия контура.

Второй способ — аппликационный, предполагающий соединение двух материалов: одного — в качестве основы, второго — в качестве изображения.

Оптимальным для осязательного восприятия считается барельефный способ, передающий большую часть свойств и качеств изучаемого объекта [9 с. 133]. Именно их многообразие позволяет не только формировать образ предмета, но и развивать мыслительные операции у незрячего ребенка.

Наиболее сложным процессом для незрячего является мысленный перевод формы объемного предмета в его рельефный аналог. Также следует обратить внимание на формирование исследовательских действий в процессе создания адекватных и точных предметных образов.

«Точность, адекватность образов восприятий при слепоте, — констатирует Л. И. Солнцева, — зависит от того, в какой степени слепой ребенок владеет системой эталонов, усваиваемых с помощью

сохранившихся анализаторов, и как он их вербализует, использует и оперирует ими в процессе познания предметного мира, вырабатывая специфические способы соотнесения их со свойствами воспринимаемых предметов» [10, с. 54].

Сенсорные эталоны формы являются основой строения простых и сложных предметов, что облегчает понимание строения и конструктивных особенностей этих предметов. Данное свойство сенсорных эталонов, в частности эталонов формы, имеет немаловажное значение для процесса формирования адекватного образа предмета и формирования представления о нем. Суть эталонов — познание предметов окружающей действительности через их усвоение.

В процессе знакомства с сенсорными эталонами формы необходимо обучать детей обводить контуры и контролировать движения руки, сравнивать фигуры, которые воспринимаются с помощью осязания. Чтобы развивать представления о величине, нужно выстраивать предметы в ряды по нарастанию и убыванию. При этом дети сначала ориентируются на общие формы образца, а затем начинают осознавать, какие отношения существуют между элементами: каждый следующий меньше или больше. Представления о том, какие бывают разновидности формы, как соотносятся между собой величины, которые усваиваются детьми — это сенсорные эталоны, используемые в виде образцов при рассматривании разных предметов.

Восприятие формы, т. е. процесс вычленения фигуры из фона и определение ее контуров, может быть осуществлено незрячими наиболее адекватно при помощи активного осязания. Помимо тонкого различения сходных форм (например, различение треугольников при изменении угла на пять градусов), слепые достигают высокой степени точности их отображения в представлениях, что подтверждается воспроизведением сформировавшихся образов в лепке, рельефном рисунке, моделировании.

Процесс восприятия величины объектов происходит также на основе активного осязания. Части человеческого тела могут выступать в качестве измерительных инструментов. Величина того или

иною объекта определяется слепыми по степени взаимного удаления пальцев или рук в процессе ощупывания.

Однако последовательно производимое осязание контура у детей к семи годам еще не становится правилом [1, с. 45].

Таким образом, познание окружающего мира незрячим, основанное, прежде всего, на работе кожно-механического анализатора, требует пристального внимания к его развитию. Помимо приемов осязательного восприятия, направленных на максимальное получение информации об обследуемом и изучаемом объекте, необходимо учитывать физиологические особенности, лежащие в основе осязания. Так, например, адаптация рецепторов приводит к понижению кожной чувствительности. Поэтому при развитии у слепого ребенка осязательных навыков необходимо учитывать особенности их формирования.

На сегодняшний день проблема развития осязания у слепых освещается лишь в отдельных фундаментальных работах (Б. Г. Ананьев, Л. М. Веккер, Б. Ф. Ломов, А. В. Ярмоленко, Л. И. Солнцева), фактически отсутствует диагностический материал.

В данном контексте важное значение приобретает эмпирическое изучение уровня сформированности осязательных навыков у слепых младших школьников, чему и был посвящен поисково-констатирующий эксперимент. В качестве испытуемых в нем выступили 20 слепых учащихся 1-х классов.

Диагностика осуществлялась на основе изучения восприятия, узнавания и называния испытуемыми сенсорных эталонов формы и оперирования ими.

Исходная посылка здесь заключалась в том, что, хотя осязательное восприятие востребуется в рамках всех без исключения учебных предметах в начальной школе, непосредственное осязательное восприятие сенсорных эталонов осуществляется, прежде всего, на учебном предмете «Математика»: результатами изучения этого предмета (раздел «Пространственные отношения. Геометрические фигуры») является сформированность умений «распознавать плоские и объемные геометрические фигуры: квадрат, треугольник, круг, эллипс, куб, шар, эллипсоид, прямоугольный параллелепипед (бру-

сок), цилиндр, конус; отличать плоские геометрические фигуры от объемных [6, с. 38].

В задачу предпринятого диагностического обследования входило выявление имеющихся у слепых первоклассников трудностей восприятия сенсорных эталонов формы, оперирования ими, а также выделения осязательных признаков (фактуры и величины).

Обучающимся были предложены плоские геометрические фигуры (квадрат, прямоугольник, круг, овал, треугольник) и объемные геометрические тела (куб, шар, конус, параллелепипед, цилиндр, пирамида). Целью предъявления пирамиды стало изучение возможностей обнаружения слепыми первоклассниками сходства с ранее изученными объектами, в частности с треугольником (боковые грани пирамиды имеют в основе треугольник).

Обучающимся предлагалось обследовать, назвать геометрическую форму и выделить ее характерные признаки.

По результатам диагностического обследования было выявлено, что более высокие результаты слепые первоклассники показали при восприятии, узнавании и назывании плоских геометрических фигур.

Так, у них не вызвало трудностей восприятие круга, квадрата и треугольника, что обусловлено целенаправленным изучением обозначенных плоских фигур в содержании учебного предмета «Математика».

Треугольник и круг дети узнавали и называли без затруднений, причиной чего со всей очевидностью служит то, что первый имеет характерный признак — три угла, а у второго, напротив, характерным признаком является отсутствие углов и сторон.

Квадрат и овал обучающиеся узнавали и называли, но затруднялись с выделением признаков, по которым определили эти фигуры: выделение признаков квадрата требовало от обучающихся определить равенство сторон (ребер) осязательным способом, овал же, не имеющий углов и сторон, схож с кругом.

Самой сложной для опознания фигурой оказался прямоугольник: его испытуемые путали с квадратом, называли пусть и «длинным», но все равно квадратом. Несколько учащихся, обследуя прямоугольник, назвали как один из его признаков прямые стороны, что может

свидетельствовать о недостаточной дифференцировке таких понятий, как «угол» и «сторона». Кроме того, у 10 обучающихся были выявлены трудности дифференциации квадрата и прямоугольника.

Узнавание и называние объемных геометрических тел вызвало затруднения у большинства испытуемых. Это может быть связано с тем, что в первом классе изучение геометрического материала направлено на «ознакомление с некоторыми объемными фигурами» и развитие пространственных представлений школьников [6, с. 48].

В то же время куб и шар дети узнавали достаточно быстро, что может быть обусловлено простотой данных объектов и их использованием в игровой деятельности незрячих (мячи, кубики) [11, с. 160, 161].

Труднее испытуемые узнавали пирамиду, цилиндр и конус, а наибольшие затруднения возникли при узнавании параллелепипеда.

Учащиеся не выделяют или затрудняются в выделении признаков объемных тел, большая часть ассоциируется с какими-либо предметами (труба, крыша, рулон бумаги и т. д.). Все неузнанные тела испытуемыми были названы плоскими фигурами (прямоугольник, треугольник), лежащими в основе их сторон/боковых плоскостей (параллелепипед, пирамида). Кроме того, обучающиеся столкнулись с трудностями называния и выделения отличительных признаков параллелепипеда и пирамиды, например путали пирамиду и конус.

Причина выявленных трудностей может заключаться в том, что «на уроках математики учащиеся с нарушением зрения *только знакомятся* с формой и терминами. Закрепление проводится на коррекционно-развивающих занятиях по развитию осязания и мелкой моторики (у слепых)» [6, с. 48].

Восприятие параллелепипеда потребовала от первоклассников выделения признаков более сложных, чем у квадрата и куба: необходимо было выделить 12 ребер и 6 граней осязательным способом, причем нужно было определить и соотнести длины всех ребер, равенство определенного количества граней.

Возникшие общие трудности восприятия объемных сенсорных эталонов формы также обусловлены разницей их расположения

в пространстве (плоские фигуры располагаются в одной плоскости, объемные — в трех плоскостях: длина, глубина, высота), что, наряду с развитыми осязательными навыками, требует выполнения большего количества обследовательских перцептивных действий и реализации анализирующих и синтезирующих процессов. В данной части диагностики проявилась фрагментарность восприятия: при обследовании квадрата и прямоугольника, куба и параллелепипеда ключевым признаком становятся углы, тогда как важный признак соотношения сторон и ребер упускается; в конусе и пирамиде основное внимание уделяется вершине и совершенно не обращается на разницу оснований данных геометрических тел.

Между тем оперирование геометрическими плоскими фигурами и объемными телами включило следующие задания для испытуемых первоклассников: конструирование из геометрических плоских фигур, конструирование из геометрических объемных тел, работа с рельефными картинками.

По результатам диагностического обследования было выявлено, что выполняемые слепыми первоклассниками конструкции в основном ограничены по используемым формам (дом, машина, башня), состоят из одних и тех же фигур. Лишь один первоклассник сложил космический корабль. Это свидетельствует о бедном запасе предметных представлений у незрячих обучающихся.

Вторая часть задания была направлена на выделение геометрических форм, составляющих рельефную картинку.

Все первоклассники назвали замок (дом). В то же время большинство обучающихся испытывали значительные трудности в распознавании кругов и овалов, расположенных близко друг к другу. Фигуры, расположенные друг от друга на расстоянии и имеющие хорошо узнаваемые признаки (квадраты, треугольники), хорошо распознавались и быстро выделялись. При этом обучающиеся обследовали симметричные изображения либо одной рукой, либо двумя руками, но как ассиметричные.

Для выявления трудностей обследования и оперирования сложными (комбинированными) объемными формами обучающимся была предложена пластилиновая фигурка снеговика, состоящая из

комбинации объемных геометрических тел (шары разных размеров — 5 штук, конус — 1 штука, цилиндр — 1 штука).

При первичном обследовании у учащихся возникли значительные трудности при узнавании фигурки, что может свидетельствовать о недостаточной сформированности представлений, о наличии специфических трудностей в анализе составляющих деталей и их синтезировании в единое целое. У респондентов также обнаружилось трудности при выделении элементов фигурки, что подтверждает неумение слепых первоклассников мысленно разделять предмет на части. Мыслительные операции анализа и синтеза в 1-м классе только начинают формироваться, что и повлияло на ход выполнения задания.

Воспроизведение фигурки снеговика по образцу также выявило ряд трудностей: лишь 2 испытуемых смогли вылепить фигурку самостоятельно, 8 чел. столкнулись с некоторыми, а 6 — со значительными трудностями. Четыре ребенка вовсе не смогли выполнить задание.

Были выявлены и проблемы при работе с пластилином (скатывание шарика, конуса, цилиндра), что может свидетельствовать как о неумении работать с пластилином, так и о недоразвитии мелкой моторики. Также большинство учащихся лепили снеговика из 4, а не из 5 шариков, пропуская шар в середине. Для корректировки задания была необходима фиксация внимания ребенка на ошибке и повторное обследование фигурки обучающимся.

Диагностика восприятия величины была направлена на выявление умения слепых первоклассников дифференцировать одинаковые объекты по данному признаку, сравнивать с помощью осязания одинаковые по форме, но отличающиеся по размеру предметы, умения выкладывать предметы в порядке возрастания и убывания величины.

Обучающимся было предложено: 9 плоских фигур (3 круга, 3 треугольника, 3 квадрата) разной величины, пирамида, состоящая из колец разных размеров. Учащимся предлагалось с помощью осязания определить фигуру, ее величину и выложить от большего к меньшему в 3 ряда так, чтобы в одном ряду были одинаковые фигуры, затем собрать пирамиду от большего кольца к меньшему.

Результаты данного этапа диагностики показали, что большинство первоклассников испытывают трудности в сравнении и классификации предметов по величине. Восемь учащихся продемонстрировали высокий уровень владения навыками определения величины плоских и объемных предметов посредством осязания, правильно называли признаки величины (большой, средний, маленький), умели выкладывать предметы в порядке убывания и увеличения. Девять первоклассников затруднялись в сравнении предметов по величине, однако показали владение способом сравнения величин путем наложения; 3 ребенка не смогли справиться с поставленной задачей — они не знали, как сравнить предметы по величине, затруднялись в назывании величин и раскладывании предметов по убыванию и возрастанию, затруднялась в выделении средней по величине фигуры. С аналогичными трудностями — выкладывание колец от большего к меньшему — 12 первоклассников столкнулись при сборке пирамиды.

В данной части диагностического обследования наиболее сложным для обучающихся стало осязательное восприятие и дифференциация величинных отношений плоских фигур.

Диагностика восприятия фактуры была направлена на выявление умения осязательным способом дифференцировать различные материалы. Обучающимся предлагалось обследовать и назвать 3 вида бумаги (брайлевская, гофрированная, бархатная бумага), картон, 7 наиболее распространенных материалов (ткань, дерево, пластмасса, металл, стекло, резина, кожа).

Брайлевскую бумагу безошибочно определили все первоклассники, затруднялись назвать картон 5 испытуемых, гофрированную и бархатную бумагу не смогли опознать 10 детей.

Из 20 первоклассников затруднялись называть древесину (3 чел.), пластмассу (3 чел.), стекло (9 чел.). Достаточно трудно определялась резина. Самым сложным для испытуемых оказалось распознать кожу — с этим заданием справился только один ребенок.

Что касается свойств материалов, то учащиеся выделяли: гладкость и шероховатость, твердость, упругость, температуру материалов (стекло и металл холодные). Стекло и металл в основном путали между собой, резину путали с кожей.

Второе задание на соотнесение предмета с материалом предполагало обследование, называние и подбор карточки с аналогичным материалом. В данном случае материал узнавался быстрее, но все-таки первоклассники путали стекло и металл, кожу и картон.

По результатам диагностики можно констатировать, что слепые первоклассники в целом на достаточно высоком уровне осваивают осязательное восприятие сенсорных эталонов. В то же время выявлены как общие, так и частные трудности.

Значительные трудности слепые первоклассники испытывают при конструировании как из плоских, так и из объемных форм, что подтверждает положения о снижении при слепоте полноты и целостности образов, широты круга отображаемых предметов.

Ощутимые трудности выявлены при дифференцировке величинных отношений, причем проще и быстрее определяются большие и маленькие фигуры, но особые затруднения возникают с идентификацией промежуточного (среднего) размера, что может быть обусловлено несформированностью приемов обследования предметов (слепые учащиеся находятся на первой ступени приобретения и развития умений обследования предметов окружающего мира), навыка сравнения величины с помощью осязания, а также трудностями развития мыслительных операций и анализа признаков предметов.

Трудности осязательного восприятия фактуры материалов в 1-м классе связаны также с малым запасом представлений о предметах окружающего мира, неразвитой кожной чувствительностью, с неумением задействовать осязательный анализатор при знакомстве с окружающим.

Слепые первоклассники в целом опознают и называют изученные объемные и плоские геометрические фигуры. В то же время в силу того, что в 1-м классе изучение объемных тел носит ознакомительный характер, встречаются трудности их обследования, называния, выделения общей формы, характерных признаков.

Наблюдаются вербальные представления, основанные на фрагментарности восприятия формы.

Выявлены трудности воспроизведения объектов в процессе моделирования из плоских и объемных сенсорных эталонов формы, что связано, с одной стороны, недостаточным запасом представлений, с другой — своеобразием пространственных представлений первоклассников, трудностями получения целого посредством объединения частей.

Слепые первоклассники испытывают трудности при сравнении предметов по величине, что проявляется в смешении отдельных понятий, в трудностях сравнения трехмерных сенсорных эталонов по длине, ширине и высоте. Определение величинных отношений требует от ученика определенного уровня развития осязательного восприятия, развития пространственных представлений, мыслительных операций.

Первоклассники достаточно быстро узнают фактуру поверхностей материалов, с которыми часто сталкиваются. При различении фактуры малознакомых материалов первоклассники путают схожие поверхности, либо не узнают и, соответственно, не относят к известному виду материалов его разновидности. Это может объясняться недостаточным опытом взаимодействия с окружающими предметами и их различения, несформированностью обследовательских действий, приемов обследования, недостаточным педагогическим руководством по осязательному восприятию и сравнению окружающих материалов, соотнесения материала с конкретным предметом.

Между тем овладение слепыми первоклассниками осязательными умениями и навыками имеет важное коррекционное значение для последующего процесса обучения в школе, развития познания, предметно-практической деятельности.

В контексте полученных диагностических данных могут быть сформулированы рекомендации по развитию осязательного восприятия слепых первоклассников.

Дети с нарушением зрения не могут «по подражанию» овладевать осязательными навыками и умениями. Поэтому развитие осязательных навыков должно носить целенаправленный, ежедневный и последовательный характер.

Необходимо учитывать временной характер развития и формирования осязательных навыков, поскольку в их основе лежит сукцессивный способ восприятия — последовательное, растянутое во времени.

В силу того, что осязательные умения и навыки включают не только выделение крупных частей и форм, но и выполнение мелких и точных действий (например, выделение мелких деталей), необходимо обращать внимание на развитие мелкой моторики.

Кроме того, обязателен учет того, что в основе процесса осязания лежит раздражение различных видов рецепторов; рецепторы же обладают особенностью адаптироваться к постоянно действующему стимулу, когда происходит снижение уровня их возбудимости под влиянием постоянно действующего раздражителя, а это, в свою очередь, влечет за собой потерю некоторого количества сведений о стимуле. Однако чувствительность адаптированного рецептора к изменениям стимула возрастает: любое усиление стимула действует на адаптированный рецептор как новый раздражитель.

С учетом данных обстоятельств требуется развитие кожной чувствительности слепых младших школьников в процессе овладения осязательными умениями и навыками.

В работе с незрячими обучающимися необходимо осуществлять дифференцированный подход в зависимости от степени поражения зрения (тотальная слепота, светоощущение, практическая слепота — наличие остаточного зрения), уровня развития мелкой моторики и осязательных умений.

Отработка приемов обследования должна проводиться на простых формах, что впоследствии даст возможность рационально и в более короткие сроки осваивать приемы обследования натуральных предметов простой и сложной формы. Обучение приемам осязательного обследования связано, прежде всего, с сенсорными эталонами формы, так как именно они лежат в основе окружающего предметного мира. Поэтому отработка алгоритма обследования реализуется на их основе. Слепые обучающиеся продолжают учиться различать сенсорные эталоны по форме, используют прием сравнения.

Принцип обследования геометрических форм в 1-м классе построен на осязательном восприятии наиболее знакомых объектов. В дальнейшем используется прием сравнения изученной формы с новой. Обследование сенсорных эталонов формы начинается с осязательного восприятия объемных объектов: сначала изучается шар, затем — куб, который сравнивается с изученным ранее шаром. Далее изучаются куб и цилиндр. Выбранные пары объемных сенсорных эталонов имеют четкие отличительные признаки: объект с углами, ребрами сравнивается с объектом, не имеющим данных признаков. В 1-м классе обследуются плоские геометрические фигуры: треугольник, круг, квадрат, прямоугольник. Следует учить детей правильно называть объекты, выделять и называть их свойства, сравнивать свойства и объекты, читать рельефные рисунки сенсорных эталонов, сравнивать их с натуральными объектами, воспроизводить сенсорные эталоны в пластических материалах или доступных изобразительных техниках, сравнивать прямоугольник — овал.

На следующем этапе нужно их учить сравнивать общее сходство и характерные признаки сенсорных эталонов (пирамида — конус, параллелепипед — куб).

Обязательным условием является сравнение геометрических сенсорных эталонов с простыми предметами, имеющими в основе простую (одну) форму (шар — яблоко, морковь — пирамида).

Следующим этапом является сравнение сложных (состоящих из нескольких простых форм) предметов и сравнение каждой части/детали с сенсорными эталонами формы, расчленение и объединение их в единое целое.

Развитие навыков осязательного восприятия предметов простой и сложной формы направлено на формирование, развитие и совершенствование приемов осязательного восприятия предметов окружающего мира, имеющих форму, близкую к сенсорным эталонам или их сочетанию. Необходимо развивать умение самостоятельно соотносить предметы простой формы с изученными ранее сенсорными эталонами, читать изображения симметричных и несимметричных предметов простой и сложной формы, соотносить натуральные предметы с рельефными изображениями.

В 1-м классе необходимо учить детей выделять свойства объектов простой формы (форма, фактура, поверхность), отличительные признаки, сравнивать простые предметы с сенсорными эталонами, дифференцировать натуральные предметы на основе осязательных признаков (форма, фактура, поверхность, величина). Важно в процессе формирования осязательных умений и навыков обращать внимание на целостность восприятия, на формирование представлений об изучаемых предметах.

Осязательное восприятие направлено на формирование представлений об осязательных признаках и фактуре предметов основных материалов. Фактура — это характеристика, дающая первое впечатление незрячему об объекте. Обучающиеся развивают умение выделять предметы в окружающем пространстве на основе характера обработанной поверхности, приобретают опыт сравнения поверхностей предметов, знакомятся со способами изображения фактуры на рельефных изображениях.

В 1-м классе необходимо обращать внимание на изучение основных материалов в их общем виде. В основу изучения положен прием сравнения бумаги и картона, основных текстильных материалов, древесины и пластмассы, металлов и стекла. Первоклассники рассказывают об использовании этих материалов в быту, находят примеры образцов в массе различных фактур.

Необходимо обращать внимание на развитие умений и навыков определения величинных отношений и пропорций предметов осязательным способом, совершенствования представлений о величине и ее основных характеристиках.

Первоклассников следует учить сравнивать объекты/сенсорные эталоны по величине, используя приемы приложения, наложения; натуральные предметы (сравнение двух размеров: маленький — большой, сравнение трех размеров, введение промежуточных размеров и их сравнение; сравнение по величине знакомых предметов (столовые приборы, посуда, школьные принадлежности и т. д.), сравнение элементов (частей) сложных предметов (пирамида, бусы снеговик и т. д.) между собой; раскладывание объектов в порядке увеличения, убывания, чередования). Следует учить читать рельеф-

ные изображения простых предметов разной величины на рельефных рисунках, соблюдать правила чтения симметричных фигур; выделять и называть отличительные признаки обследуемых предметов; дифференцировать предметы по заданной величине; воспроизводить величинные отношения отдельных простых предметов в технике рельефного изображения на приборе, в пластилине, аппликации.

Список литературы

1. Осязание в процессах познания и труда / Б. Г. Ананьев, Л. М. Веккер, Б. Ф. Ломов, А. В. Ярмоленко. — Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. — 263 с.
2. *Андрющенко Е. В.* Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3–5 лет) : методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова. — Челябинск, 2017. — 96 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — 4-е изд., расшир. — Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. — 811 с.
4. *Литвак А. Г.* Психология слепых и слабовидящих : учебное пособие / А. Г. Литвак ; Российский гос. педагогический ун-т им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 271 с.
5. *Никулина Г. В.* Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения / Г. В. Никулина, И. П. Волкова, Е. К. Фещенко. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. — 83 с.
6. Особенности преподавания учебных предметов слепым и слабовидящим обучающимся в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ : методические рекомендации / Г. В. Никулина, Е. В. Замашнюк, Т. А. Круглова, А. В. Потемкина. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — Ч. 1 : Естественно-научный цикл. — 268 с.
7. Организация и содержание коррекционно-развивающей работы со слепыми и слабовидящими на этапе начального общего образования : методические рекомендации / Г. В. Никулина,

- Е. В. Замашнюк, А. В. Никитина и др. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — 600 с.
8. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слепых обучающихся. — Москва : Просвещение, 2017. — 451 с.
 9. *Скребицкий А. И.* Воспитание и образование слепых и их признание на Западе / А. И. Скребицкий. — Санкт-Петербург : Сателл, 2003. [Впервые издано в 1903 г. Переиздание: в 3 т.].
 10. *Солнцева Л. И.* Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. — Москва : Полиграф сервис, 2000. — 250 с.
 11. *Фильчикова Л. И.* Нарушения зрения у детей раннего возраста : диагностика и коррекция : методическое пособие / Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей. — Москва : Полиграф сервис, 2003. — 190 с.

Глава 3

СЛЕПЫЕ И СЛАБОВИДЯЩИЕ УЧАЩИЕСЯ ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ КАК ЦЕЛЕВАЯ ГРУППА КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

3.1. Влияние институциональных условий обучения на развитие самооотношения подростков со зрительной недостаточностью

В. З. Кантор, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина

В современном обществе, переживающем интенсивные и динамичные процессы модернизации, все более отчетливо ощущается потребность в самостоятельных, активных, созидających личностях, способных определять и эффективно реализовывать перспективы своего развития. Между тем одним из важнейших условий становления такой личности является наличие у человека устойчивого позитивного и непротиворечивого отношения к себе, ибо именно самооотношение как целостная система, включающая самооценочную и эмоционально-ценностную подсистемы, выступает в качестве механизма, позволяющего поддерживать положительный образ «Я» [5; 10; 12; 16; 17; 18; 20; 21; 22; 23 и др.].

Особую значимость формирование позитивного самооотношения приобретает применительно к лицам с ограниченными возможностями здоровья, в частности к людям со зрительной недостаточностью: специфические трудности в осуществлении различных видов деятельности, приводящие к разного рода неудачам, зачастую становятся причиной возникновения у человека с глубоким нарушением зрения чувства «неполноценности», что отрицательно влияет на его самооотношение; в свою очередь, негативное, противоречивое самооотношение, соответствующим образом сказываясь как на поведении и собственной активности человека, так и на его взаимоотношениях с окружающими людьми, осложняет процесс его социальной реабилитации и интеграции [4; 14 и др.]. Следовательно, формирование у лиц с нарушением зрения адекватного самооотношения со всей очевидностью выступает в качестве принципиально важной психолого-педагогической проблемы, высоко актуальной в контексте инклюзивных целевых установок социальной политики, связанных

с реализацией базовых принципов Конвенции ООН о правах инвалидов в части обеспечения их полного и эффективного вовлечения и включения в общество [6].

Между тем сензитивным периодом для формирования самоотношения является подростковый возраст [1; 5; 10 и др.]. В полной мере это касается и лиц с нарушением зрения, поскольку развитие личности в условиях зрительной депривации происходит в целом в соответствии с теми же закономерностями, что и в норме [3; 7 и др.].

Однако до настоящего времени в тифлологии отсутствуют системные представления о специфике самоотношения подростков со зрительной недостаточностью. Лишь особенности реализации функций самоотношения подростков с различным характером и глубиной зрительных нарушений становились, и притом в единичном случае, предметом специального эмпирического изучения [2]. В целом же те или иные аспекты становления самоотношения в условиях зрительной депривации затрагивались только в косвенном порядке [9; 11; 14 и др.].

В свете этого важное значение приобретают целенаправленное получение и осмысление экспериментальных данных о самоотношении подростков с нарушением зрения, причем в условиях диверсификации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, когда наряду с дифференцированным их обучением все большее распространение получает инклюзивный образовательный формат [8 и др.], особую актуальность приобретает исследовательский ракурс, связанный с изучением влияния институциональных условий обучения на становление самоотношения школьников подросткового возраста со зрительной недостаточностью. Соответствующие целевые установки и имел предпринятый констатирующий эксперимент.

В качестве респондентов в осуществленном эксперименте приняли участие в общей сложности 67 школьников подросткового возраста со зрительной недостаточностью (слабовидящие, дети с амблиопией и косоглазием), обучающихся в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга (общеобразовательная школа № 592 и школа № 1 для слепых и слабовидящих им. К. К. Грота) в различных институциональных условиях, а именно:

- обучающихся в специальной школе — 22 чел.;
- обучающихся в отдельном классе обычной школы (частичная образовательная интеграция) — 23 чел.;
- обучающихся инклюзивно — 22 чел.

Его содержание и программа в концептуальном плане определялись выводами Е. Н. Андреевой, определившей три структурных аспекта самоотношения — когнитивный, эмоционально-конативный и конативно-регулятивный, а также компоненты, по состоянию которых может быть оценен наличный уровень развития самоотношения в том или ином аспекте. В качестве таковых выступают:

- применительно к **когнитивному** аспекту — глобальная самооценка, «отраженная самооценка», самоуверенность, самопонимание;
- применительно к **эмоционально-конативному** аспекту — самопринятие, самообвинение, самоинтерес, ожидание отношения других;
- применительно к **конативно-регулятивному** аспекту — самопоследовательность [1].

В данном контексте программа предпринятого констатирующего эксперимента по изучению влияния институциональных условий обучения на развитие самоотношения школьников подросткового возраста с нарушением зрения предполагала реализацию трех соответствующих исследовательских серий, предусматривавших проведение «замеров» на уровне каждого из структурных компонентов самоотношения, характеризующих его в том или ином аспекте.

Диагностико-методическую базу эксперимента образовали «Тест-опросник самоотношения» (В. В. Столин и С. Р. Пантилеев) [13], Методика выявления уровня самооценки (Е. В. Сидоренко) [15], «Шкала самоуважения» (М. Розенберг) [19].

Полученные с помощью этих диагностических методик эмпирические данные подвергались математико-статистической обработке: для оценки достоверности различий в уровне развития различных компонентов самоотношения использовался *t*-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок (уровень значимости $p = 0,05$).

1. Влияние институциональных условий обучения на развитие самооотношения школьников подросткового возраста со зрительной недостаточностью: когнитивный аспект

Первая исследовательская серия, реализованная в рамках констатирующего эксперимента, предполагала осмысление влияния институциональных условий обучения на уровень развития структурных элементов (компонентов) самооотношения школьников-подростков со зрительной недостаточностью, характеризующих его когнитивный аспект.

Таблица 10

Развитие самооотношения школьников подросткового возраста со зрительной недостаточностью в различных институциональных условиях обучения: когнитивный аспект

Компонент самооотношения и уровень его развития		Обучающиеся в специальной школе (%)	Обучающиеся в отдельном классе обычной школы (%)	Обучающиеся инклюзивно (%)
Глобальная самооценка	высокий уровень	72,7	43,5	36,4
	средний уровень	27,3	43,5	54,5
	низкий уровень	0	13,0	9,1
«Отраженная» самооценка	высокий уровень	63,6	43,5	36,5
	средний уровень	27,3	43,5	45,5
	низкий уровень	9,1	13,0	18,0
Самоуверенность	высокий уровень	9,0	8,7	4,5
	средний уровень	45,5	34,8	59,1
	низкий уровень	45,5	56,5	36,4
Самопонимание	высокий уровень	22,7	21,7	22,7
	средний уровень	59,1	60,9	77,3
	низкий уровень	18,2	17,4	0

Что касается *глобальной самооценки* подростков школьного возраста со зрительной недостаточностью, то полученные эмпирические данные (см. таблицу 10) свидетельствуют о следующем: если среди респондентов, обучающихся в специальной школе, высокий уровень глобальной самооценки фиксируется у подавляющего их большинства (72,7 %), то среди обучающихся в формате частичной образовательной интеграции — только у 43,5 %, а среди обучающихся инклюзивно — и вовсе лишь у 36,4 %.

Более того, по результатам математико-статистической обработки различия, обнаруживающиеся здесь между выборкой респондентов, находящихся в условиях специального обучения ($\bar{x} = 2,73$), и двумя другими выборками, являются значимыми: $t = 2,73$ при $p < 0,009$ — применительно к респондентам, обучающимся инклюзивно ($\bar{x} = 2,27$), и $t = 2,38$ при $P < 0,02$ — применительно к подросткам, обучающимся в отдельном классе обычной школы ($\bar{x} = 2,30$). В то же время статистически значимые различия в уровне развития глобальной самооценки между респондентами, обучающимися инклюзивно и в формате частичной интеграции, отсутствуют.

Таким образом, наиболее благоприятный статус в плане развития глобальной самооценки как компонента, характеризующего когнитивный компонент самоотношения, имеют школьники подросткового возраста с нарушением зрения, обучающиеся в специальной школе, а наименее благоприятный — школьники подросткового возраста с нарушением зрения, обучающиеся инклюзивно.

Между тем, что касается влияния институциональных условий обучения на уровень развития «*отраженной самооценки*» школьников подросткового возраста со зрительной недостаточностью, то в этом плане ситуация является не столь однозначной, о чем свидетельствуют соответствующие экспериментальные данные (см. таблицу 10) и результаты их математико-статистического анализа.

С одной стороны, доля подростков школьного возраста со зрительной недостаточностью, обнаруживающих высокий уровень развития «отраженной самооценки», оказывается существенно более весомой в выборке респондентов, обучающихся в специальной школе, — 63,6 % против 43,5 % в выборке респондентов, обучающихся

в отдельном классе обычной школы, и 36,5 % в выборке респондентов, обучающихся инклюзивно. Что же касается условий интегрированного обучения, то высокий уровень развития «отраженной самооценки» обнаружили 43,5 %, в условиях же общего обучения — 36,5 %. При этом лишь у 9,1 % респондентов, находящихся в условиях специального обучения, имеет место низкий уровень развития «отраженной самооценки», тогда как в двух других выборках — соответственно 13 % и 18 %.

Однако математико-статистический анализ средних значений, полученных по уровню развития «отраженной самооценки» в разных группах респондентов, достоверных различий не фиксирует. Следовательно, отсутствуют достаточные основания для постановки вопроса о некоем определяющем влиянии институциональных условий обучения на уровень развития «отраженной самооценки» подростков школьного возраста со зрительной недостаточностью.

Сходная ситуация складывается и применительно к влиянию этих условий на развитие *самоуверенности* подростков школьного возраста со зрительной недостаточностью.

Согласно полученным эмпирическим данным (см. таблицу 10) основная масса респондентов вне зависимости от условий обучения обнаруживают только средний и низкий уровень развития самоуверенности, а высокий уровень здесь демонстрируют лишь 9 % респондентов, обучающихся в специальной школе, 8,7 % — обучающихся в условиях частичной образовательной интеграции и 4,5 % — обучающихся инклюзивно.

Но при этом по результатам математико-статистического анализа средних значений, полученных по уровню развития самоуверенности подростков школьного возраста со зрительной недостаточностью, находящихся в разных институциональных условиях обучения, достоверные различия не обнаруживаются. Тем самым применительно к самоуверенности как структурному компоненту, характеризующему самоотношение подростков школьного возраста со зрительной недостаточностью в когнитивном его аспекте, детерминирующее влияние институциональных условий обучения отсутствует.

Отсутствует оно, в свою очередь, и применительно к *самопониманию* этих подростков.

Полученные экспериментальные данные (см. таблицу 10) указывают на то, что во всех группах респондентов преобладают школьники-подростки с нарушением зрения, у которых имеет место средний уровень развития самопонимания. К тому же и доля тех, у кого обнаруживается высокий уровень его развития, оказывается практически одинаковой независимо от того, в каких институциональных условиях обучаются подростки — по 22,7 % в выборках респондентов, обучающихся в специальных школах и инклюзивно, и 21,7 % — в выборке респондентов, обучающихся в отдельном классе обычной школы. И хотя ни у одного из респондентов, находящихся в условиях инклюзивного обучения, не зафиксирован — в отличие от респондентов из других выборок — низкий уровень развития самопонимания, в целом вполне закономерным выглядит то, что статистически значимые различия по итогам математико-статистической обработки эмпирических данных здесь не выявляются.

2. Влияние институциональных условий обучения на развитие самоотношения школьников подросткового возраста со зрительной недостаточностью: эмоционально-когнитивный аспект

Вторая исследовательская серия, реализованная в рамках проведенного констатирующего эксперимента, предусматривала оценку масштабов влияния институциональных условий обучения на уровень развития структурных элементов самоотношения школьников-подростков со зрительной недостаточностью, характеризующих его эмоционально-когнитивный аспект.

Что касается *самопринятия* подростков со зрительной недостаточностью, то, как свидетельствуют соответствующие эмпирические данные (см. таблицу 11), во всех группах респондентов преобладают школьники, имеющие низкий уровень его развития, характеризующийся отсутствием доверия к себе, одобрения себя, согласия с собой, причем если среди обучающихся в специальной школе таковых насчитывается 40,9 %, то среди обучающихся в условиях частичной

Таблица 11

**Развитие самооотношения школьников подросткового возраста
со зрительной недостаточностью в различных институциональных
условиях обучения: эмоционально-конативный аспект**

Компонент самооотношения и уровень его развития		Обучающиеся в специальной школе (%)	Обучающиеся в отдельном классе обычной школы (%)	Обучающиеся инклюзивно (%)
Самопринятие	высокий уровень	22,7	21,7	13,6
	средний уровень	36,4	34,8	31,8
	низкий уровень	40,9	43,5	54,6
Самообвинение	высокий уровень	18,1	21,7	31,8
	средний уровень	36,4	52,2	31,8
	низкий уровень	45,5	26,1	36,4
Самоинтерес	высокий уровень	0	8,7	9,0
	средний уровень	77,3	73,9	77,3
	низкий уровень	22,7	17,4	13,7
Ожидание отношения других	высокий уровень	9,0	8,7	13,6
	средний уровень	54,6	56,5	54,6
	низкий уровень	36,4	34,8	31,8

образовательной интеграции — 43,5 %, а среди обучающихся инклюзивно — 54,6 %. В свою очередь, респонденты, обнаруживающие высокий уровень развития самопринятия, имеют наибольший удельный вес в выборке школьников с нарушением зрения, обучающихся в специальной школе, — 22,7 % против 21,7 % и 13,6 % в выборках обучающихся в условиях частичной образовательной интеграции и инклюзии соответственно.

В то же время по результатам математико-статистического анализа средних значений показателей, касающихся уровня развития самопринятия подростков, обучающихся в разных институциональных условиях, достоверные различия между ними не фиксируются и, следовательно, некое определяющее влияние этих условий в данном случае отсутствует.

Между тем гораздо более сложная ситуация обнаруживается в плане влияния институциональных условий обучения на уровень развития *самообвинения* подростков школьного возраста с нарушением зрения, о чем свидетельствуют материалы, полученные в ходе констатирующего эксперимента (см. таблицу 11).

Если среди респондентов, обучающихся в специальной школе и обучающихся инклюзивно, преобладают те, кого отличает низкий уровень развития самообвинения, — соответственно 45,5 % и 36,4 %, то среди обучающихся в условиях частичной образовательной интеграции таковых насчитывается 26,1 %. Респонденты же, наоборот, с высоким уровнем развития самообвинения, характеризующимся наличием отрицательных эмоций в адрес собственного «Я», имеют наибольший удельный вес в выборке обучающихся инклюзивно — 31,8 %.

При этом математико-статистический анализ фиксирует здесь значимые различия между выборкой подростков с нарушением зрения, находящихся в условиях инклюзивного обучения ($\bar{x} = 2,59$), и выборками респондентов, находящихся как в условиях специального обучения ($\bar{x} = 1,73$), так и в условиях частичной образовательной интеграции ($\bar{x} = 1,96$): соответственно $t = -4,18$ при $p < 0,0001$ и $t = 3,26$ при $p < 0,01$.

Тем самым в плане развития самообвинения наиболее проблемный статус обнаруживается у подростков школьного возраста со зрительной недостаточностью, обучающихся в инклюзивном формате.

Впрочем, применительно к развитию *самоинтереса* подобная отчетливая дифференциация респондентов, по результатам констатирующего эксперимента, отсутствует.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что и в условиях обучения в специальной школе, и в условиях обучения

в отдельном классе обычной школы, и, наконец, в условиях инклюзивного обучения подавляющее большинство респондентов — соответственно 77,3 %, 73,9 % и 77,3 % — имеют средний уровень развития самоинтереса. При этом ни один из респондентов, находящихся в условиях специального обучения, не обнаружил высокий уровень развития самоинтереса, тогда как в выборке обучающихся в условиях частичной образовательной интеграции и в условиях инклюзии таковые, пусть и с незначительным удельным весом, но представлены — 8,7 % и 9,0 % соответственно.

В то же время по результатам математико-статистического анализа средних значений, полученных по уровню развития самоинтереса подростков школьного возраста с нарушением зрения, обучающихся в различных институциональных условиях, достоверные различия не выявляются. Следовательно, о детерминирующем влиянии этих условий вопрос в данном случае ставиться не может.

Не может он ставиться, по результатам констатирующего эксперимента, и применительно к *ожиданию отношения других*, а именно отношения подростков со зрительной недостаточностью.

Мало того (см. таблицу 11), что во всех трех выборках доминируют, причем практически с равным удельным весом, респонденты со средним уровнем развития такого ожидания (по 54,6 % в выборках обучающихся в специальной школе и обучающихся инклюзивно и 56,5 % в выборке обучающихся в отдельном классе обычной школы) — среди респондентов в едва ли не одинаковых и притом весьма существенных масштабах представлены школьники с низким уровнем развития ожидания отношений других, характеризующимся ожиданием антипатии, отрицательного отношения к себе: 36,4 % — среди респондентов, обучающихся в специальной школе, 34,8 % — среди респондентов, обучающихся в отдельном классе обычной школы, и, наконец, 31,8 % — среди обучающихся инклюзивно. И в этой ситуации совершенно закономерным выглядит зафиксированное по итогам математико-статистической обработки отсутствие достоверных различий в средних значениях показателей, полученных в разных выборках применительно к уровню развития ожидания отношения других. Следовательно, какое бы то ни было

детерминирующее влияние институциональных условий обучения на уровень развития данного компонента самоотношения подростков школьного возраста со зрительной недостаточностью не оказывается.

3. Влияние институциональных условий обучения на развитие самоотношения школьников подросткового возраста со зрительной недостаточностью: конативно-регулятивный аспект

Третья исследовательская серия, реализованная в рамках констатирующего эксперимента, была направлена на оценку влияния институциональных условий обучения на уровень развития *самопоследовательности* подростков школьного возраста со зрительной недостаточностью как «индикатора» их самоотношения, рассматриваемого в конативно-регулятивном аспекте.

Таблица 12

Развитие самоотношения школьников подросткового возраста со зрительной недостаточностью в различных институциональных условиях обучения: конативно-регулятивный аспект

Компонент самоотношения и уровень его развития		Обучающиеся в специальной школе (%)	Обучающиеся в отдельном классе обычной школы (%)	Обучающиеся инклюзивно (%)
Само-последовательность	высокий уровень	31,8	34,8	31,8
	средний уровень	50,0	52,2	54,5
	низкий уровень	18,2	13,0	13,7

Полученные эмпирические данные (см. таблицу 12) свидетельствуют о том, что независимо от институциональных условий обучения среди школьников подросткового возраста с нарушением зрения преобладают, причем с сопоставимым удельным весом, те, кто обнаруживает средний уровень развития самопоследовательности: в выборке обучающихся в специальной школе таковых насчитывается 50,0 %, в выборке обучающихся в отдельном классе обычной школы — 52,2 %, а в выборке обучающихся инклюзивно —

54,5 %. При этом высокий уровень развития самопоследовательности отмечается, — и также в едва ли не одинаковом долевым выражении, — соответственно у 31,8 %, 34,8 %, 31,8 % респондентов.

Математико-статистический же анализ средних значений показателей, характеризующих уровень развития самопоследовательности школьников подросткового возраста с нарушением зрения, обучающихся в разных институциональных условиях, закономерно не фиксирует достоверных различий между ними, что свидетельствует об отсутствии детерминирующего влияния данных условий на развитие самоотношения этих школьников в конативно-регулятивном его аспекте.

Результаты проведенного констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что институциональные условия обучения не оказывают всеобъемлющего влияния на развитие самоотношения школьников подросткового возраста со зрительной недостаточностью.

Так, в конативно-регулятивном аспекте самоотношения какое бы то ни было определяющее влияние этих условий на его развитие не присутствует вовсе.

Что касается когнитивного аспекта самоотношения школьников-подростков с нарушением зрения, то относительную независимость от институциональных условий обучения обнаруживают в своем развитии такие его компоненты, как «отраженная самооценка», самоуверенность и самопонимание. И лишь глобальная самооценка является сензитивной к институциональным условиям обучения, причем своего рода «группу риска» в данном отношении представляют собой подростки, обучающиеся в инклюзивном формате.

Сходная ситуация складывается и применительно к эмоционально-конативному аспекту самоотношения школьников подросткового возраста со зрительной недостаточностью: институциональные условия обучения глобальным образом не влияют на развитие таких его компонентов, как самопринятие, самоинтерес, ожидание отношения других, и только на уровне самообвинения имеет место их детерминирующее влияние, определяющее проблемный статус

школьников-подростков с нарушением зрения, обучающихся инклюзивно.

Совокупность данных обстоятельств, зафиксированных эмпирическим путем, позволяет сделать принципиально важные выводы.

Во-первых, в свете этих фактов очевидным становится то, что с позиций развития самоотношения подростков школьного возраста со зрительной недостаточностью различные форматы образовательной интеграции и дифференциации не являются альтернативными друг другу и тем более взаимоисключающими; напротив, возможно и целесообразно их взаимодополняющее сосуществование, которое обеспечит школьникам с нарушением зрения возможность выбора оптимального образовательного маршрута, в максимальной степени адекватного их индивидуально-личностным особенностям.

При этом, во-вторых, каждый из данных форматов, будь то обучение в специальной школе, обучение в отдельном классе обычной школы или инклюзивное обучение, должен предполагать осуществление деятельности по психолого-педагогическому сопровождению развития самоотношения школьников-подростков с нарушением зрения, причем в особой мере подобное сопровождение необходимо в условиях инклюзивного обучения на нынешнем этапе его институционализации.

Список литературы

1. *Андреева Е. Н.* Противоречия в самоотношении и проблемные переживания в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук : специальность: 19.00.13 : защищена 25.11.2003 / Е. Н. Андреева. — Санкт-Петербург, 2003. — 200 л.
2. *Анисимова Н. Л.* Особенности реализации функций самоотношения подростков с нарушениями зрения / Н. Л. Анисимова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2008. — № 6. — С. 191–197.
3. *Волкова И. П.* Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья в контексте теории Л. С. Выготского / И. П. Волкова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного ин-

- ститута психологии и социальной работы. — 2017. — Вып. 1, т. 27. — С. 86–91.
4. *Кантор В. З.* Отношения личности при нарушениях в развитии : реабилитационно-педагогический контекст / В. З. Кантор // Специальное образование. — 2015. — № 4. — С. 34–42.
 5. *Кон И. С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — Москва : Политиздат, 1984. — 336 с.
 6. Конвенция ООН о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года. — 2006. — URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 26.10.2021). — Режим доступа: свободный.
 7. *Литвак А. Г.* Психология слепых и слабовидящих : учебное пособие / А. Г. Литвак ; Российский гос. педагогический ун-т им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 270 с.
 8. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. — Москва : Просвещение, 2013. — 42 с.
 9. *Никулина И. Н.* Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : специальность 19.00.10 : защищена 26.05.2006 / И. Н. Никулина. — Санкт-Петербург, 2006. — 19 с.
 10. *Пантилеев С. Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев. — Москва : Из-во Московского ун-та, 1991. — 108 с.
 11. *Ростомашвили И. Е.* Особенности самосознания подростков в условиях зрительной депривации : дис. ... канд. психол. наук : специальность: 19.00.11 : защищена 26.06.2000 / И. Е. Ростомашвили. — Санкт-Петербург, 2000. — 228 л.
 12. *Сарджевеладзе Н. И.* Самоотношение личности / Н. И. Сарджевеладзе // Психология самопознания : хрестоматия. — Самара, 2000. — С. 173–207.

13. *Столин В. В.* Опросник самоотношения / В. А. Столин, С. Р. Пантилеев // Практикум по психодиагностике : психодиагностические материалы. — Москва, 1988. — С. 123–130.
14. *Суславичюс А. И.* Влияние социальных условий на формирование социальных установок к себе лиц со зрительными дефектами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : специальность 19.00.10 : защищена 11.04.1978 / А. И. Суславичюс. — Ленинград, 1978. — 16 с.
15. *Федосеенко Е. В.* Психологическое сопровождение подростков. Система работы, диагностика, тренинги : монография / Е. В. Федосеенко. — Санкт-Петербург : Речь, 2008. — 192 с.
16. *Gergen K. J.* The Concept of Self. Holt, Rinehart and Winston / K. J. Gergen. — 1971.
17. *Hetherington E. M.* Child Psychology. A Contemporary Viewpoint / E. M. Hetherington. — 3^d ed. — New York : McGraw-Hill, 1986. — 38 p.
18. *Ireland K.* Boost Your Child's Self-Esteem : Simple, Effective Ways to Build Children's Self-Respect and Confidence / K. Ireland. — New York : Berkley Trade, 2000. — 198 p.
19. *Rosenberg M.* Society and the Adolescent Self-Image / M. Rosenberg. — Princeton : Princeton University Press, 1965. — 338 p.
20. *Samuel S. C.* Enchancing Self-Concept in Early Childhood / S. C. Samuel. — New York : Human Sciences Press, 1977. — 312 p.
21. *Self-Esteem. The Puzzle of Low Self Regard* / ed. by R. F. Baumeister. — Boston : Springer, 1993. — 286 p.
22. *Shavelson R.* Self-concept : Validation of Construct Interpretation / R. Shavelson, J. Hubner, G. Stanton // Review of Educational Research. — 1976. — Vol. 46, No. 3. — P. 407–441.
23. *Wegner D. M.* The Self in Social Psychology / D. M. Wegner, R. R. Vallacher. — New York : Oxford University Press, 1980. — 312 p.

3.2. Особенности социально-адаптивного поведения подростков с нарушениями зрения

В. З. Кантор, О. С. Бакланова

На современном этапе развития общества, характеризующемся динамическим изменением условий социальной жизнедеятельности человека, повышаются требования к социальной мобильности личности, к ее способности адаптироваться к новым социальным реалиям. В связи с этим проблема социальной адаптации личности приобретает сегодня принципиальную важность для психологии и педагогики.

Вместе с тем особенно актуальными вопросы социальной адаптации и дезадаптации становятся применительно к подростковому этапу онтогенетического развития человека.

Именно в подростковом возрасте у человека происходит формирование собственной системы жизненных ценностей, становление которой зависит от целого ряда факторов — как внешних (социальные стереотипы и установки общества, социально-экономическая ситуация в стране, оценка со стороны окружающих и т. д.), так и внутренних (представление о себе, самопринятие, самооценка и т. д.). Итогом всей этой внутренней работы является определение человеком своего собственного смысла жизни, планов на жизнь [3].

В то же время особую остроту проблемы социальной адаптации, выработки оптимальных способов социально-адаптивного поведения подростка приобретают применительно к условиям зрительной депривации.

Глубокое нарушение зрительных функций, как и любое другое нарушение психофизического развития, выступает в качестве фактора, провоцирующего, по терминологии Л. С. Выготского, «социальный вывих поведения» и затрудняющего адаптацию человека в обществе. Факты социальной дезадаптации слепых и слабовидя-

щих, выражающейся в существовании у них неадекватных социальных установок к себе и к окружающим, в изменении мотивационно-потребностной сферы личности, снижении социальной активности, формировании негативных характерологических черт (моральных, волевых, эмоциональных и интеллектуальных) и др., четко зафиксированы в исследованиях А. Г. Литвака [5], А. Ю. Суславичюса [7], В. Гудониса [2], В. М. Сорокина [6], А. М. Кондратова [4], А. П. Графова [1] и др.

В данном контексте проблема социально-адаптивного поведения подростков с нарушением зрения приобретает особую актуальность и значимость в научно-практическом плане. Более того, подобная актуальность и значимость оказываются еще выше с учетом того, что соответствующие вопросы до настоящего времени не становились в тифлологии предметом специального изучения.

Этими обстоятельствами и было мотивировано проведение поисково-констатирующего эксперимента, целью которого выступило определение и сравнительное изучение индивидуально-личностных факторов социально-адаптивного поведения подростков с глубоким нарушением зрения и определение детерминант их coping-стилей.

В качестве экспериментальной группы в нем выступили 30 слепых учащихся школы-интерната для слепых и слабовидящих детей им. К. К. Грота г. Санкт-Петербурга в возрасте 13–16 лет — по 15 мальчиков и девочек. Контрольные группы составили: 38 глухих учащихся школы-интерната № 1 для глухих детей г. Санкт-Петербурга в возрасте 13–16 лет (мальчиков — 18 чел., девочек — 20 чел.) и 31 учащийся того же возраста с сохранным зрением и слухом — ученики общеобразовательных школ № 90 и № 95 г. Санкт-Петербурга (мальчиков — 15 чел., девочек — 16 чел.).

В соответствии с целевыми установками эксперимента в нем использовались следующие диагностические методики:

- 1) методика «Шкала самооценки» Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина;
- 2) опросник «Басса — Дарки»;
- 3) шкала Беккера — SDSG (шкала психического здоровья);
- 4) личностная шкала проявлений тревоги;

5) индикатор копинг-стратегии (методика Лазуруса).

В выборке испытуемых с глубоким нарушением зрения все диагностико-методические материалы предлагались в устной форме. В работе с выборкой глухих подростков (первая контрольная группа) использовалась помощь сурдопереводчика.

Полученные данные были обработаны с помощью программы компьютерного статистического анализа “STATISTICA for Windows” (release 5.0) с применением параметрического *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок и корреляционного анализа.

Обработка данных, полученных в ходе исследования, проводилась в четыре этапа:

1. Сравнение экспериментальной и контрольных групп испытуемых путем применения *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок с целью выявления достоверных различий в уровне тревожности, уровне психического благополучия и эмоциональных реакций негативного характера (по методикам Басса — Дарки и Спилберге-ра — Ханина, Тейлора, Беккера).

2. Сравнение экспериментальной и контрольных групп испытуемых путем применения *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок с целью выявления достоверных различий в склонности к использованию того или иного стиля копинг-поведения (по методике Лазуруса).

3. Корреляционный анализ для выявления значимых корреляционных связей между признаками, выделенными при реализации методик, с целью выяснения связи факторов социально-адаптивного поведения.

4. Сравнительный анализ выборок по частоте использования копинг-стратегий.

Результаты исследования позволили зафиксировать ряд особенностей социально-адаптивного поведения подростков с нарушениями зрения в сравнении с подростками с нарушением слуха и подростками с сохранным зрением и слухом.

Значимые различия в выборках слепых и глухих подростков (см. таблицу 13) были обнаружены по следующим признакам: физическая агрессия ($t = 3,5462$, $p = 0,0007$), косвенная агрессия ($t = -2,06$,

Таблица 13

Достоверные различия по выборкам слепых и глухих подростков

Наименование признака	X-средн. по выборке слепых подростков	X-средн. по выборке глухих подростков	Значение <i>t</i> -критерия Стьюдента
Физическая агрессия	5,90	4,27	3,54
Косвенная агрессия	4,23	5,20	-2,06
Вербальная агрессия	8,16	6,06	3,58
Общий индекс агрессивности	19,23	14,60	3,61
Уровень интеллекта	16,26	12,66	2,92
Личностная тревожность	44,43	38,23	2,93
Конфронтативный копинг	10,66	7,23	4,24
Дистанцирование	9,60	6,90	3,47
Самоконтроль	13,80	10,13	4,63
Принятие ответственности	7,16	5,46	3,16
Бегство-избегание	12,10	8,70	3,09
Планирование решения проблемы	11,96	7,53	4,78
Положительная переоценка	11,50	9,20	2,30

$p = 0,0442$), вербальная агрессия ($t = 3,5880, p = 0,0006$), общий индекс агрессивности ($t = 3,61, p = 0,0006$), уровень интеллекта ($t = 2,9242, p = 0,0049$), личностная тревожность ($t = 2,9303, p = 0,0048$), конфронтативный копинг ($t = 4,2415, p = 0,0001$), дистанцирование ($t = 3,4793, p = 0,0009$), самоконтроль ($t = 4,6358, p = 0,0001$), принятие ответственности ($t = 3,1610, p = 0,0025$), бегство-избегание ($t = 3,0934, p = 0,0030$), планирование решения проблемы ($t = 4,7898, p = 0,0001$), положительная переоценка ($t = 2,3049, p = 0,0247$).

Уровни физической и вербальной агрессии и, соответственно, общий индекс агрессивности у слепых подростков (по всей выборке в целом) достоверно выше, чем у глухих подростков (1-я контроль-

ная группа), тогда как уровень косвенной агрессии, напротив, ниже, чем у глухих.

В то же время свой уровень интеллекта слепые подростки оценивают ниже, чем глухие, что говорит об их более низкой самооценке уровня интеллекта.

Склонность к конфронтативному копингу, который подразумевает агрессивные действия по изменению ситуации и предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску, у слепых подростков также существенно выше, чем у глухих.

В свою очередь, приверженность таким копинг-стратегиям, как дистанцирование от проблемы и бегство-избегание, у слепых тоже достоверно выше, нежели у подростков с нарушением слуха, что свидетельствует о сравнительно большей пассивности слепых подростков в стрессовых ситуациях.

Равным образом, самоконтроль (способность регулировать свои чувства и действия), принятие ответственности за сложившуюся ситуацию, планирование решения и положительная переоценка проблемы также выражены у слепых подростков достоверно больше, чем у глухих.

Что касается выборок слепых подростков и подростков с сохранным зрением и слухом, то значимые различия между ними (см. таблицу 14) были обнаружены по следующим признакам: раздражение ($t = 3,6608, p = 0,0005$), вербальная агрессия ($t = 2,5499, p = 0,0134$), чувство вины ($t = 3,8215, p = 0,0003$), общий индекс агрессивности ($t = 3,3046, p = 0,0003$), уровень интеллекта ($t = 2,2466, p = 0,0284$), уровень психического здоровья ($t = 3,1879, p = 0,0023$), общий уровень тревожности ($t = 2,0085, p = 0,0492$), личностная тревожность ($t = 3,0517, p = 0,0034$), самоконтроль ($t = 2,0751, p = 0,0424$), принятие ответственности ($t = -2,7956, p = 0,0070$), планирование решения проблемы ($t = 3,1438, p = 0,0026$).

Уровни раздражения и вербальной агрессии у слепых достоверно выше, чем у подростков с сохранной сенсорной сферой.

Достоверно более выражено у слепых и чувство вины, что, скорее всего, является следствием повышенного уровня тревоги. В свою

Таблица 14

Достоверные различия по выборкам слепых подростков и подростков с сохранным зрением и слухом

Наименование признака	X-средн. по выборке слепых подростков	X-средн. по выборке подростков с сохранным зрением и слухом	Значение <i>t</i> -критерия Стьюдента
Раздражение	5,36	3,56	3,66
Вербальная агрессия	8,16	6,50	2,54
Чувство вины	6,20	4,26	3,82
Общий индекс агрессивности	19,23	15,16	3,30
Уровень интеллекта	16,26	13,76	2,24
Уровень психического здоровья	19,43	15,40	3,18
Общий уровень тревожности	18,40	14,20	2,01
Личностная тревожность	44,43	37,96	3,05
Самоконтроль	13,80	12,16	2,07
Принятие ответственности	7,16	8,80	-2,79
Планирование решения проблемы	11,96	9,66	3,14

очередь, и общий уровень агрессивности у слепых также достоверно выше, чем у нормально видящих и слышащих подростков.

Уровни же интеллекта и психического здоровья слепые подростки оценивают ниже, чем здоровые подростки, словно бы продолжая линию, обнаружившуюся и в сравнении с контрольной группой глухих.

Между тем общий уровень тревожности и уровень личностной тревожности у слепых подростков также значимо выше, чем у их сверстников с сохранными зрением и слухом.

Наконец, стремление к самоконтролю, принятие ответственности за сложившуюся ситуацию и планирование решения у слепых тоже достоверно выше, чем у подростков с сохранным зрением и слухом.

Вместе с тем, что касается различий внутри выборки подростков с нарушением зрения с учетом дифференциации в гендерном аспекте, то значимые различия между слепыми мальчиками и девочками были обнаружены (см. таблицу 15) по следующим признакам: физическая агрессия ($t = 3,3328$, $p = 0,0024$), косвенная агрессия ($t = 2,2588$, $p = 0,0318$), негативизм ($t = 4,4036$, $p = 0,0001$), вербальная агрессия ($t = 3,1383$, $p = 0,0039$), общий индекс агрессивности ($t = 3,1275$, $p = 0,0040$), личностная тревожность ($t = -2,07383$, $p = 0,0474$).

Таблица 15

Достоверные различия в группах слепых мальчиков и слепых девочек

Наименование признака	X-средн. по выборке слепых мальчиков	X-средн. по выборке слепых девочек	Значение t -критерия Стьюдента
Физическая агрессия	6,86	4,93	3,33
Косвенная агрессия	4,93	3,53	2,25
Негативизм	4,00	2,13	4,40
Вербальная агрессия	9,46	7,00	3,13
Общий индекс агрессивности	21,80	16,66	3,12
Личностная тревожность	40,40	48,46	-2,07

Так, уровень физической агрессии у мальчиков с нарушениями зрения достоверно выше, чем у слепых девочек. Уровень косвенной агрессии, негативизма и вербальной агрессии у слепых мальчиков тоже достоверно выше, чем у девочек. Соответственно, и общий уровень агрессии у слепых мальчиков также выше, чем у слепых девочек. Напротив, уровень личностной тревожности у слепых девочек достоверно выше, чем у мальчиков.

Важные особенности, в свою очередь, были выявлены и в плане приверженности респондентов тем или иным копинг-стратегиям.

В сравнении с глухими подростками значимые отличия у слепых подростков (см. таблицу 16) обнаружились в соответствующем аспек-

те по следующим признакам: конфронтативный копинг ($t = 4,2418$, $p = 0,0001$), дистанцирование ($t = 4,1847$, $p = 0,0001$), самоконтроль ($t = 4,5428$, $p = 0,0001$), принятие ответственности ($t = 3,1611$, $p = 0,0024$), бегство-избегание ($t = 3,0915$, $p = 0,0030$), планирование решения проблемы ($t = 4,6637$, $p = 0,0001$), положительная переоценка ($t = 2,3087$, $p = 0,0245$).

Таблица 16

**Достоверные различия по копинг-стратегиям в выборках
слепых и глухих подростков**

Наименование стиля копинг-поведения	X-средн. по выборке слепых подростков	X-средн. по выборке глухих подростков	Значение t -критерия Стьюдента
Конфронтативный копинг	59,25	40,18	4,24
Дистанцирование	55,00	38,32	4,18
Самоконтроль	65,38	48,23	4,54
Принятие ответственности	59,72	45,55	3,16
Бегство-избегание	50,40	36,25	3,09
Планирование решения проблемы	66,20	41,86	4,66
Положительная переоценка	54,75	43,78	2,30

Таким образом, имеют место достоверные различия по 7 из 8 ведущих копинг-стратегий: слепые подростки достоверно чаще глухих используют в стрессовых ситуациях конфронтативный копинг, дистанцирование, самоконтроль, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительную переоценку проблемы.

При этом в сравнении с подростками с сохранным зрением и слухом значимые отличия у слепых подростков были обнаружены (см. таблицу 17) по таким признакам, как принятие ответственности ($t = -2,7170$, $p = 0,0086$) и планирование решения проблемы ($t = 3,0172$, $p = 0,0037$), т. е. слепые достоверно чаще, чем подростки

с сохранным зрением и слухом, используют копинг-стиль планирования решения проблемы и достоверно реже — копинг-стиль принятия ответственности.

Таблица 17

Достоверные различия по копинг-стратегиям в выборках слепых подростков и подростков с сохранным зрением и слухом

Наименование стиля копинг-поведения	X-средн. по выборке слепых подростков	X-средн. по выборке подростков с сохранным зрением и слухом	Значение <i>t</i> -критерия Стьюдента
Принятие ответственности	59,72	71,93	-2,71
Планирование решения проблемы	66,20	53,68	3,01

При этом репертуар копинг-стратегий, используемых слепыми подростками, достоверно отличается от репертуара копинг-стратегий, актуального для глухих подростков (см. таблицу 18).

Таблица 18

Сравнительный анализ частоты использования копинг-стилей

Копинг-стратегия	Слепые подростки		Глухие подростки		Подростки с сохранным зрением и слухом	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Конфронтативный копинг	59,98 %	58,51 %	42,22 %	38,14 %	61,85 %	64,43 %
Дистанцирование	58,90 %	51,10 %	35,91 %	40,74 %	53,70 %	58,14 %
Самоконтроль	65,06 %	65,68 %	46,31 %	50,15 %	57,74 %	58,08 %
Поиск социальной поддержки	58,14 %	52,58 %	49,26 %	58,14 %	60,36 %	64,43 %

Окончние таблицы 18

Копинг-стратегия	Слепые подростки		Глухие подростки		Подростки с сохранным зрением и слухом	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Принятие ответственности	57,76 %	61,66 %	47,22 %	43,88 %	72,76 %	71,10 %
Бегство-избегание	49,98 %	50,82 %	35,82 %	36,67 %	47,77 %	41,94 %
Планирование решения проблемы	68,52 %	63,89 %	36,68 %	47,04 %	55,90 %	51,46 %
Положительная переоценка	51,72 %	57,78 %	42,19 %	45,37 %	47,22 %	48,56 %

Для слепых мальчиков наиболее приемлемыми являются такие копинг-стратегии, как «самоконтроль» (65,06 %), т. е. усилия по регулированию своих чувств и действий и «планирование решения проблемы» (68,52 %). У слепых девочек, для которых тоже наиболее характерны эти копинг-стили (65,68 % и 63,89 % соответственно), к ним еще добавляется стратегия «принятие ответственности» (61,66 %), следовательно, девочки более склонны к руководству ситуацией и принятию решений.

Между тем корреляционный анализ данных, полученных по выборке подростков со зрительной депривацией, также позволил выявить ряд важных обстоятельств (см. таблицу 19).

У признака «физическая агрессия» обнаруживается прямая взаимосвязь с такими признаками, как «вербальная агрессия», «негативизм», «косвенная агрессия» и «общий индекс агрессии». В свою очередь, признак «негативизм» также обнаруживает прямую взаимосвязь с «вербальной агрессией» и с «общим индексом агрессивности», а «вербальная агрессия» прямо коррелирует с «индексом агрессивности». Подобная ситуация вполне объяснима: с возраст-

Таблица 19

**Корреляционные связи между характеристиками выборки подростков
с нарушением зрения ($p \leq 0,05$)**

Признак	Коэффициент корреляции	Признак
Физическая агрессия	0,48	Косвенная агрессия
Физическая агрессия	0,66	Негативизм
Физическая агрессия	0,54	Вербальная агрессия
Физическая агрессия	0,71	Общий индекс агрессивности
Косвенная агрессия	0,42	Обида
Косвенная агрессия	0,46	Общий индекс агрессивности
Косвенная агрессия	0,41	Уровень психического здоровья
Раздражение	0,52	Обида
Раздражение	0,50	Вербальная агрессия
Раздражение	0,76	Общий индекс агрессивности
Раздражение	0,50	Общий индекс враждебности
Раздражение	0,36	Самоконтроль
Негативизм	0,77	Вербальная агрессия
Негативизм	0,72	Общий индекс агрессивности
Обида	0,38	Подозрительность
Обида	0,41	Общий индекс агрессивности
Обида	0,87	Общий индекс враждебности
Подозрительность	0,79	Общий индекс враждебности
Вербальная агрессия	0,87	Общий индекс агрессивности
Общий индекс агрессивности	0,39	Общий индекс враждебности
Общий индекс враждебности	0,37	Уровень тревожности
Конфронтативный копинг	0,52	Бегство-избегание
Конфронтативный копинг	0,61	Планирование решения проблемы
Конфронтативный копинг	0,38	Положительная переоценка
Дистанцирование	0,37	Самоконтроль
Дистанцирование	0,36	Принятие ответственности

Окончание таблицы 19

Признак	Коэффициент корреляции	Признак
Самоконтроль	0,43	Принятие ответственности
Самоконтроль	0,42	Бегство-избегание
Самоконтроль	-0,41	Уровень интеллекта
Поиск социальной поддержки	0,38	Бегство-избегание
Принятие ответственности	-0,46	Уровень интеллекта
Бегство-избегание	0,42	Положительная переоценка
Бегство-избегание	0,51	Личностная тревожность
Планирование решения проблемы	0,38	Положительная переоценка
Положительная переоценка	-0,38	Уровень экстраверсии-интроверсии
Уровень психического здоровья	0,49	Уровень тревожности
Личностная тревожность	0,64	Уровень тревожности

танием негативизма, агрессии повышается общий уровень агрессивности.

В свою очередь, уровень личностной тревожности имеет прямую связь с копинг-стратегией «бегство-избегание», т. е. чем выше у незрячего подростка показатель личностной тревожности, тем чаще он пытается в критической ситуации уйти от проблемы, предпочитая ее не замечать, надеясь, что все разрешится само собой. Кроме того, «бегство-избегание» положительно связано с такими признаками, как «самоконтроль» и «поиск социальной поддержки». При этом в своем желании избежать проблемы слепые подростки даже способны пойти на конфликт, что доказывает прямая связь признака «бегство-избегание» с «конфронтальным копингом». Впрочем, возможна и другая причина выбора такой копинг-стратегии — необходимость положительной переоценки проблемы для ее дальнейшего решения, ибо признак «бегство-избегание» прямо связан с «положительной переоценкой» и «планированием решения проблемы».

В свою очередь, признак «положительная переоценка» связан обратной связью с признаком «уровень экстраверсии-интроверсии». Иными словами, если у слепых подростков высокий уровень интроверсии, то у них снижается способность к положительной оценке или переоценке проблемы или критической ситуации.

Признак «самоконтроль» положительно коррелирует с признаком «принятие ответственности». Также «самоконтроль» положительно связан с «раздражением»: для подавления чувства раздражения необходим самоконтроль, и чем больше слепой подросток пытается контролировать свое поведение и свои поступки, тем эффективнее он скрывает свое раздражение.

Между тем такой признак, как «самоконтроль», имеет обратную взаимосвязь с признаком «уровень интеллекта», т. е. чем ниже уровень интеллекта, тем хуже человек способен контролировать свои эмоции.

Таким образом, у слепых подростков обнаруживается более высокий, чем у глухих и нормально видящих и слышащих, уровень агрессии, что проявляется в аспектах физической, косвенной и вербальной агрессии.

В свою очередь, у подростков с нарушением зрения имеет место более высокий, чем у их глухих и нормально видящих и слышащих сверстников, уровень личностной и общей тревожности.

Вместе с тем у слепых подростков уровень психического здоровья оказывается достоверно ниже, чем у нормально видящих подростков.

Наконец, статистически достоверные различия обнаруживаются и применительно к преобладающим копинг-стратегиям. Так, в сравнении с глухими подростками слепые подростки в большей степени склонны к таким копинг-стратегиям, как «самоконтроль», «планирование решения проблемы» и «принятие ответственности». Однако данная тенденция, обнаруживаемая на уровне выборок в целом, не в равной степени проявляется при дифференциальном распределении по признаку пола.

Что касается факторов, детерминирующих тот или иной копинг-стиль подростков с нарушением зрения, то номенклатура и сущность

взаимосвязей копинг-стратегий с личностными характеристиками респондентов позволяет ставить вопрос о том, что в качестве таковых выступают: личностная тревожность, определяющая склонность к копинг-стратегии «бегство-избегание»; уровень самоконтроля, определяющий склонность к копинг-стратегии «поиск социальной поддержки»; уровень интроверсии, определяющий склонность к копинг-стратегии «положительная переоценка»; уровень самоконтроля, определяющий склонность к копинг-стратегии «принятие ответственности».

Список литературы

1. *Графов А. П.* Слепой и зрячий / А. П. Графов. — Новосибирск : Наука, 1992. — 46 с.
2. *Гудонис В.* Социальные основы и пути интеграции лиц с нарушенным зрением / В. Гудонис. — Клайпеда : Eldija, 1996. — 265 с.
3. *Кон С.* Психология ранней юности / И. С. Кон. — Москва : Просвещение, 1989. — 254 с.
4. *Кондратов А. М.* Восстановление трудоспособности слепых / А. М. Кондратов. — Москва : ВОС, 1976. — 143 с.
5. *Литвак А. Г.* Тифлопсихология / А. Г. Литвак. — Москва : Просвещение, 1985. — 208 с.
6. *Сорокин В.* Проблема внутренней картины дефекта и процесс реабилитации инвалидов по зрению (от дефекта образа к образу дефекта) / В. Сорокин // Specialiuju Poreikiu Asmenu Integracija. — Siauliai, 1993. — P. 136–137.
7. *Суславичюс А. И.* Влияние социальных условий на формирование социальных установок к себе лиц со зрительными дефектами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : специальность 19.00.10: защищена 11.04.1978 / А. И. Суславичюс. — Ленинград, 1978. — 16 с.

3.3. Старшие школьники с нарушением зрения: мотивационно-потребностные аспекты сопровождения выбора профессионально- образовательного маршрута

В. З. Кантор, М. А. Мазур

В настоящее время вопросам обеспечения непрерывности образования лиц с инвалидностью, получения ими образования всех уровней, в том числе высшего, уделяется приоритетное внимание [1, 2, 3]. Овладение профессиональными компетенциями открывает для инвалидов возможности дальнейшего трудоустройства и обретения финансовой независимости, что значимо с позиций их социально-трудовой реабилитации и социальной интеграции в целом, которая в ряде случаев осложняется совокупностью специфических негативных социально-психологических факторов, обнаруживающихся применительно к выпускникам специальных (коррекционных) школ-интернатов [5, 6].

Между тем обеспечение преемственности школьного и вузовского образования, а также рационального трудоустройства инвалидов невозможно без целенаправленной и эффективной работы по их профориентации, которая должна начинаться на этапе школьного обучения [4].

Профориентационная работа со школьниками — инвалидами по зрению, включая в себя общие структурные элементы довузовской подготовки лиц с инвалидностью, имеет определенную специфику, связанную с особенностями развития мотивационно-потребностной сферы слепых и слабовидящих старших школьников применительно к выбору профессионально-образовательного маршрута.

Тем самым очевидную актуальность для повышения эффективности профориентационной работы со слепыми и слабовидящими учащимися в период перехода со школьного на вузовский этап образовательного пути приобретают экспериментальные данные, характеризующие особенности их системы мотивов, потребностей и предпочтений применительно к обучению в вузе.

Получению таких данных способствовало специальное анкетное обследование, респондентами в котором на добровольных началах выступили 80 учащихся 9–12-х классов школ-интернатов для слепых и слабовидящих детей Санкт-Петербурга и Ленинградской области:

- школы-интерната № 1 им. К. К. Грота Красногвардейского района Санкт-Петербурга (для незрячих и слабовидящих детей);
- школы-интерната № 2 Кировского района Санкт-Петербурга (для слабовидящих детей);
- Мгинской школы-интерната для детей с нарушениями зрения (Кировский район Ленинградской области).

Задачами проведенного анкетного обследования выступили:

- изучение мотивации выбора профессии абитуриентами с нарушением зрения и определение источников получения ими соответствующей информации;
- установление нуждаемости абитуриентов с нарушением зрения в помощи специалистов по профориентации при выборе профессии;
- выявление форм обучения, удобных для получения высшего образования людьми с нарушением зрения;
- уяснение потребности лиц с нарушением зрения в специальном техническом оборудовании и специальных услугах при получении высшего образования;
- оценка нуждаемости лиц с нарушением зрения в изменении и адаптации программ обучения в вузе с учетом их потребностей.

Для реализации сравнительного плана исследования было проведено анкетирование учащихся 9–12-х классов школ-интернатов Санкт-Петербурга и Ленинградской области для глухих и слабослышащих детей (51 чел.) и для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (54 чел.):

- школы-интерната № 31 Невского района Санкт-Петербурга (для глухих детей);
- школы-интерната № 1 Выборгского района Санкт-Петербурга (для глухих детей);

- школы-интерната № 20 Петроградского района Санкт-Петербурга (для слабослышащих детей);
- школы-интерната № 33 Выборгского района Санкт-Петербурга (для слабослышащих детей);
- школы № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика»» (для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата);
- школы-интерната «Красные Зори» Ломоносовского района Ленинградской области (для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата).

Количественная обработка материалов анкетирования осуществлялась двояким образом: если вопрос анкеты предполагал выбор респондентом только одного из предложенных вариантов ответа, то в этом случае использовались процентные показатели; если же респондент мог выбрать два и более вариантов ответа, то применялся рейтинговый показатель.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью непараметрического критерия χ^2 Пирсона, применяемого для сравнения нескольких независимых выборок.

Мотивация выбора профессии

Для всех школьников с инвалидностью главным мотивирующим фактором при выборе профессии выступает ее соответствие увлечениям и хобби (см. рис. 2), однако весомость этого фактора достоверно различается ($\chi^2 = 9,857053$; $p = ,01983$) применительно к старшеклассникам с нарушением зрения (рейтинг 31,5), с нарушением слуха (рейтинг 29,7) и с нарушением опорно-двигательного аппарата (рейтинг 32,6).

В свою очередь, — и данное различие тоже является статистически достоверным ($\chi^2 = 15,60664$; $p = ,00137$), — у учащихся с нарушением зрения (как и у учащихся с нарушением слуха) более выражена мотивация профессионального выбора, связанная с достижением финансового эффекта от будущей работы (рейтинги 27,3 и 24,3 соответ-

ственно), для школьников же с нарушениями опорно-двигательного аппарата подобная мотивация менее актуальна (рейтинг 13,5).

Кроме того, для слепых и слабовидящих школьников существенными при выборе профессии являются карьерные перспективы (рейтинг 13,3) и популярность будущего профессионального выбора (12,1). Аутсайдерами же у этой группы школьников явились мотивы профессионального выбора, связанные с несложностью получения профессии (рейтинг 9,1), соответствие семейной традиции (рейтинг 3,6), а также другие мотивы (рейтинг 3,0).

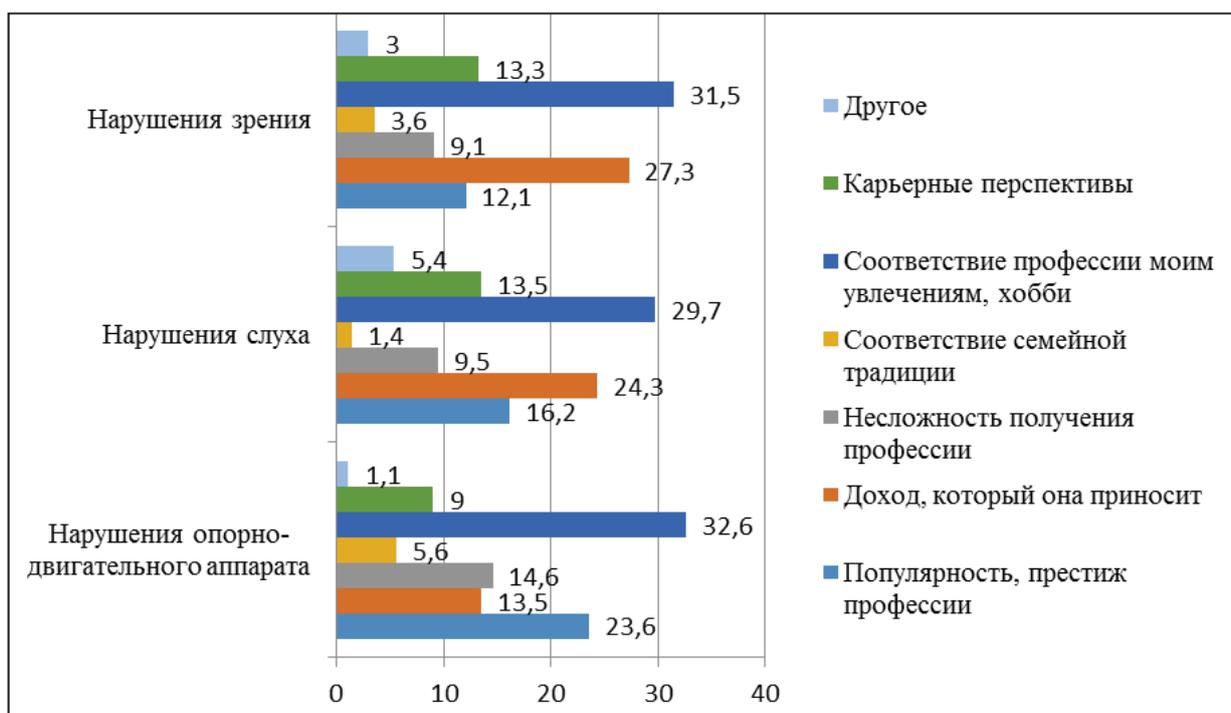


Рис. 2. Мотивация профессионального выбора старших школьников с инвалидностью и ОВЗ

Определенность профессионального выбора

Старшие школьники с нарушением зрения реже других (см. рис. 3), — и это различие является статистически значимым ($\chi^2 = 15,74020$; $p = ,00128$), — обнаруживают полную неопределенность своей позиции относительно будущей профессии — в 7,5 % случаев на фоне 35,3 % таковых среди глухих и слабослышащих учащихся и 22,4 % — применительно к учащимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Вместе с тем именно школьникам с глубоким нарушением зрения несколько больше, чем школьникам с инвалидизирующим нарушением слуха и школьникам с инвалидизирующим нарушением опорно-двигательного аппарата, присущи некоторые сомнения в окончательности сделанного профессионального выбора — 37,5 % респондентов против 33,3 % и 34,7 % соответственно.

Лишь в общих чертах свое профессиональное будущее видят 21,3 % учащихся с нарушением зрения, 24,5 % учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и только 3,9 % глухих и слабослышащих учащихся, и это различие также является статистически значимым ($\chi^2 = 10,28838$; $p = ,01627$).

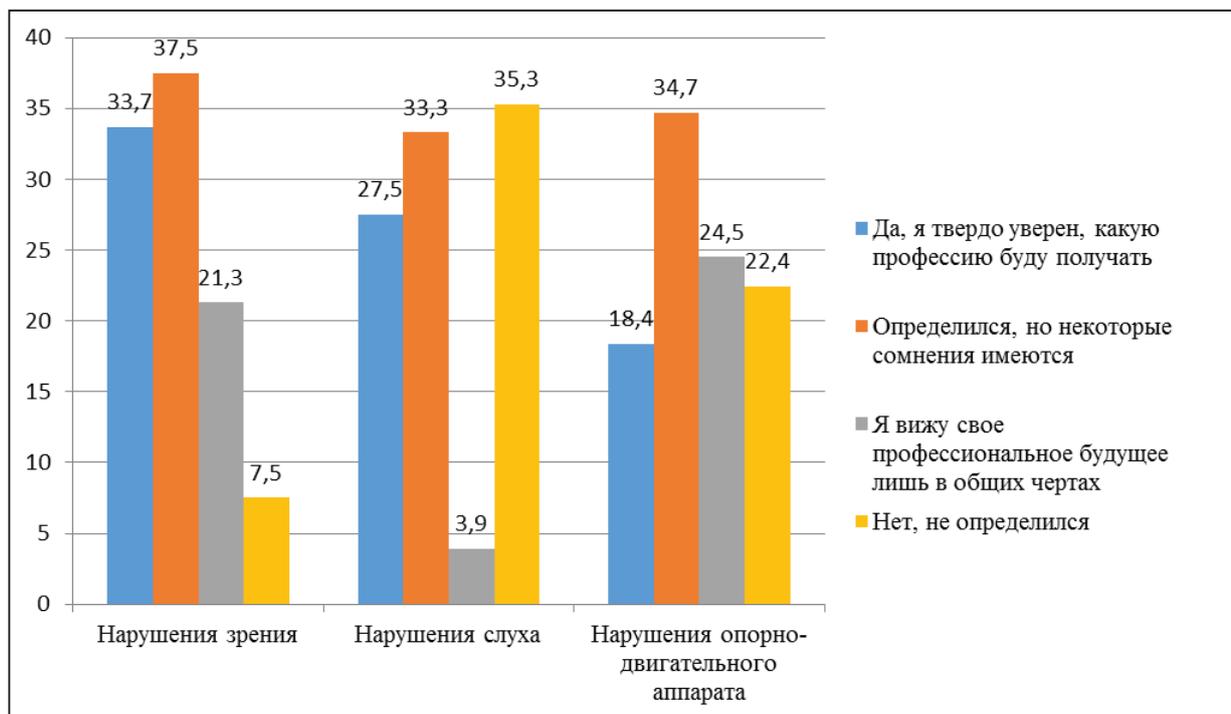


Рис. 3. Определенность профессионального выбора старших школьников с инвалидностью и ОВЗ

Информационное обеспечение профессионального выбора

Хотя для всех категорий школьников с инвалидностью в качестве ведущего источника информации, определяющей выбор профессии, выступают родители (см. рис. 4), относительная важность достоверно ($\chi^2 = 9,761157$; $p = ,02071$) различается применительно к школь-

никам с нарушением зрения (рейтинг 19,4), школьникам с нарушением опорно-двигательного аппарата (рейтинг 35,0) и школьникам с нарушением слуха (рейтинг 26,2).

Между тем для школьников с нарушением зрения относительно актуальными источниками информации о будущей профессии являются сайты учебных заведений (рейтинг 14,9) и социальные сети, блоги, паблики (рейтинг 12,6), тогда как их сверстниками с нарушением слуха (рейтинги 10,7 и 6,8 соответственно) и сверстниками с нарушением опорно-двигательного аппарата (рейтинги 10,0 и 8,0 соответственно) они востребованы в меньшей мере.

При этом школьники с нарушением зрения достоверно чаще школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и школьников с нарушением слуха ($\chi^2 = 9,559798$; $p = ,02271$) ориентируются при выборе профессии на результаты тестирования по профориентации (рейтинги 9,1; 7,0; 4,9 соответственно).

Для слепых и слабовидящих старшеклассников также достоверно более значима ($\chi^2 = 12,42369$; $p = ,00607$), чем для их сверстников с нарушением слуха и сверстников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, информация от работодателей (рейтинги 8,6; 1,9; 2,0 соответственно).

Если для учащихся с нарушением слуха вторым по значимости источником информации, влияющей на выбор профессии, являются друзья (рейтинг 21,4), то для старшеклассников с нарушением зрения (рейтинг 9,7) и для старшеклассников с нарушением опорно-двигательного аппарата (рейтинг 8,0) советы друзей достоверно менее весомы в ситуации профессионального выбора ($\chi^2 = 11,21454$; $p = ,01062$).

Наименее важным источником информации о будущей профессии для слепых и слабовидящих старших школьников является телевидение (рейтинг 2,9), что достоверно ($\chi^2 = 14,03228$; $p = ,00286$) отличает их от школьников с нарушением слуха (рейтинг 5,8) и тем более от школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата (рейтинг 14,0).

Не является решающим для старшеклассников с нарушением зрения и мнение учителей (рейтинг 8,6).

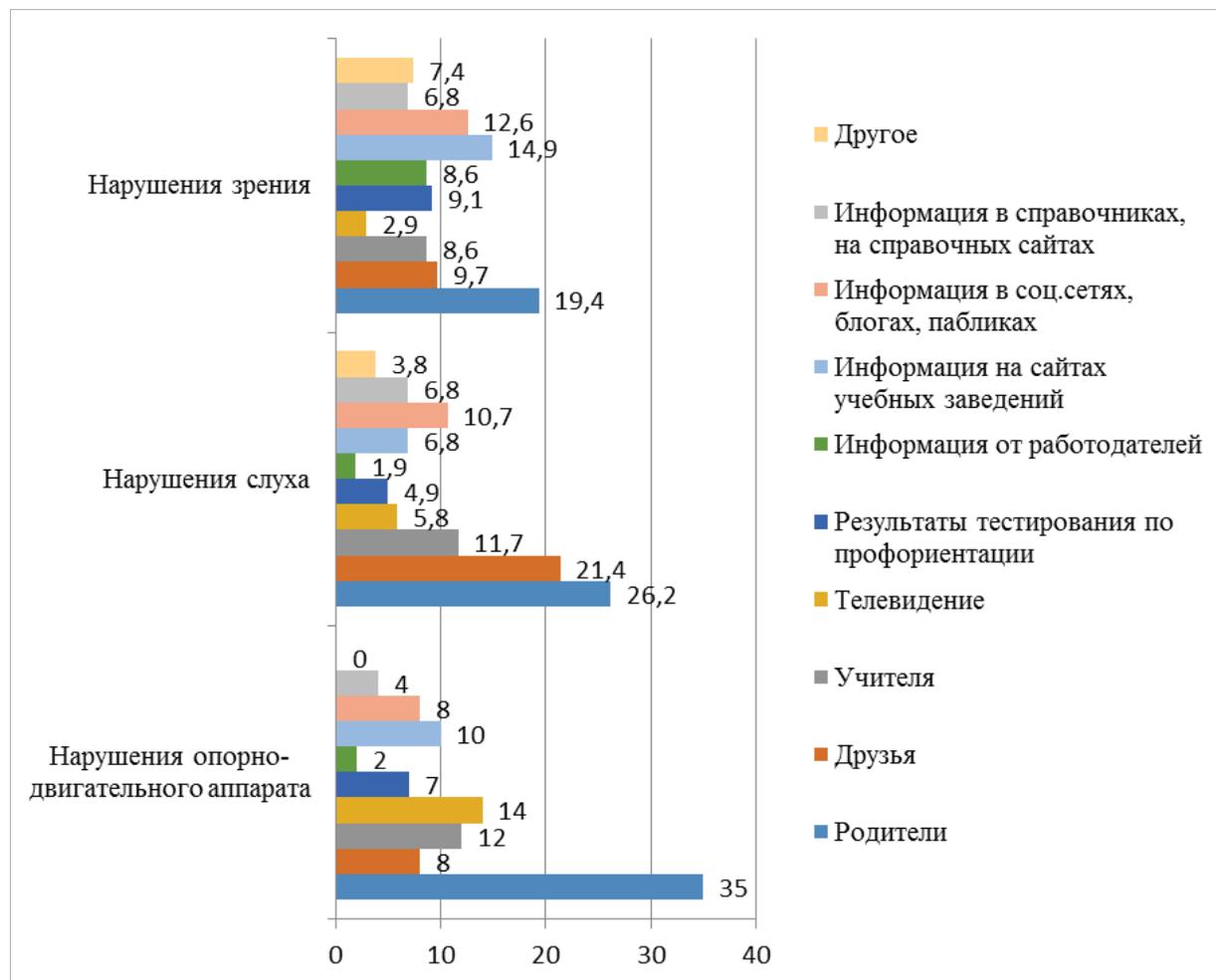


Рис. 4. Источники информации, используемые при выборе профессии старшими школьниками с инвалидностью и ОВЗ

Нуждаемость в помощи специалиста по профориентации при выборе профессии

Опрошенные старшекласники с нарушением зрения в основной своей массе (32,4 %) отрицают нуждаемость в специальной профориентационной помощи (см. рис. 5), чем достоверно ($\chi^2 = 12,08040$; $p = ,00711$) отличаются от старшекласников с нарушением слуха (15,7 %) и старшекласников с нарушением опорно-двигательного аппарата, среди которых аналогичную позицию занимают соответственно только 15,7 % и 8,2 % респондентов.

Кроме того, школьники — инвалиды по зрению в достоверно меньших масштабах ($\chi^2 = 9,496475$; $p = ,02337$), нежели школьники с нару-

шением слуха и школьники с нарушением опорно-двигательного аппарата, признают и необходимость получения помощи от специалиста по профориентации – 25,0 % против 41,1 % и 46,9 % соответственно.

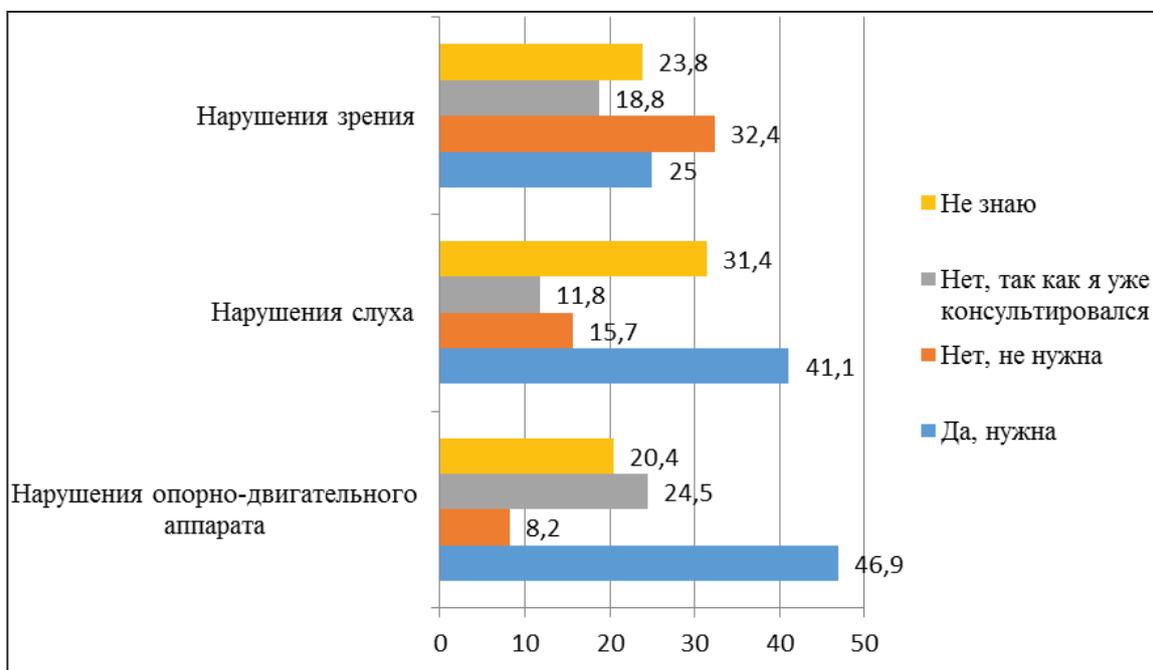


Рис. 5. Нуждаемость школьников с инвалидностью и ОВЗ в помощи специалиста по профориентации при выборе профессии

Предпочтительные формы вузовского обучения

Преобладающая часть (см. рис. 6) слепых и слабовидящих респондентов (63,8 %) полагает оптимальным очное обучение в обычной студенческой группе, тогда как большинство глухих и слабослышащих участников анкетирования (54,9 %), наоборот, отдают приоритет очному обучению в группе со студентами с ОВЗ и инвалидностью. При этом различия между каждой из данных групп и двумя другими в обоих случаях являются статистически значимыми (соответственно $\chi^2 = 33,18620$; $p = ,00000$ и $\chi^2 = 37,81564$; $p = ,00000$).

Опрошенные же старшие школьники с нарушением опорно-двигательного аппарата в основной своей массе (42,9 %) связывают предпочтения с заочным (в том числе дистанционным) обучением, чем они статистически достоверно ($\chi^2 = 45,83929$; $p = ,00000$) отличаются от старшеклассников с нарушением слуха (3,9 %) и старшеклассников с нарушением зрения (3,7 %).

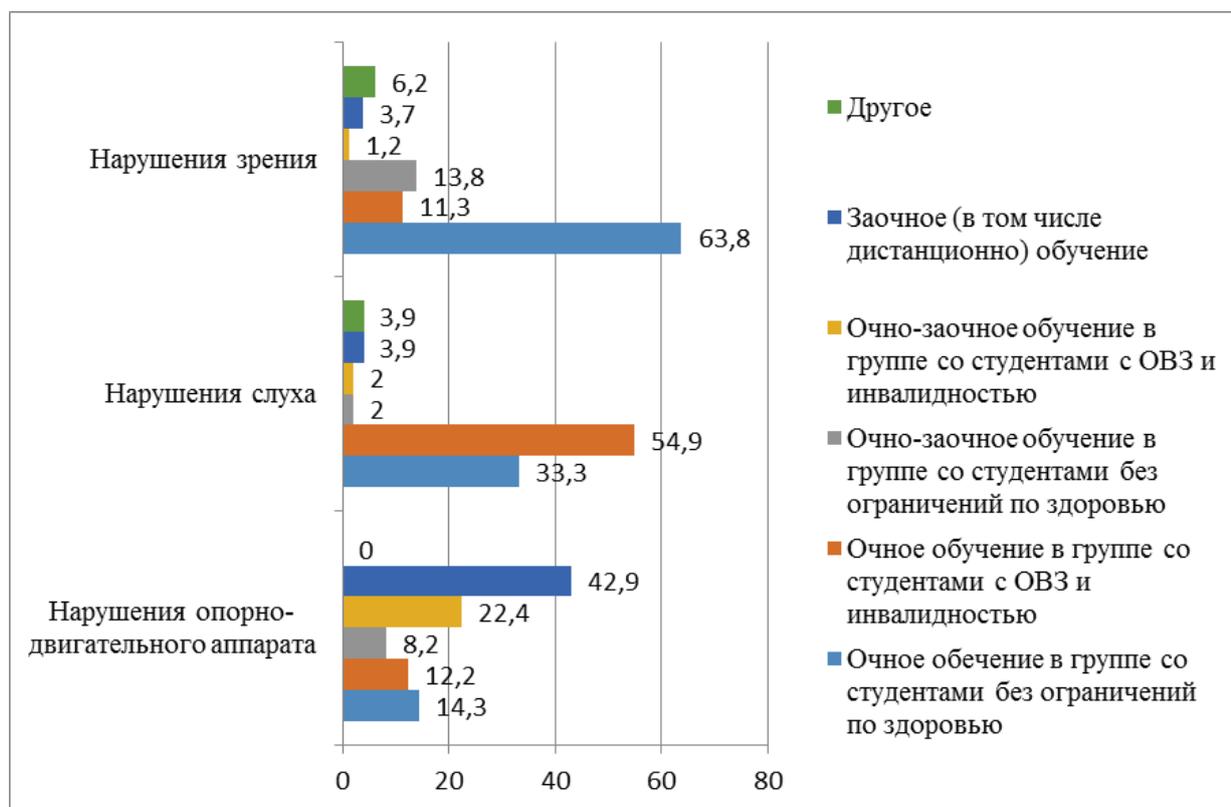


Рис. 6. Предпочитаемые формы получения высшего образования школьниками с инвалидностью и ОВЗ

Специфические потребности лиц с инвалидностью при получении высшего образования

Респондентами с нарушением зрения (см. рис. 7) в отличие от респондентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и от респондентов с нарушением слуха достоверно более востребованным ($\chi^2 = 10,14329$; $p = ,01739$) является специальное оборудование, которым они могут воспользоваться при получении высшего образования (рейтинги 27,6, 19,5 и 15,9 соответственно).

При этом услуги ассистента-помощника старшеклассники с нарушением зрения считают менее важными (рейтинг 15,9), чем старшеклассники с нарушением опорно-двигательного аппарата (рейтинг 18,2) и старшеклассники с нарушением слуха (рейтинг 39,0), и это различие является статистически значимым ($\chi^2 = 18,80066$; $p = ,00030$).

Необходимость в специальном маршрутно-ориентированном обеспечении доступной среды чаще других — это различие также является статистически значимым ($\chi^2 = 7,847372$; $p = ,04928$) — отмечают в своих ответах школьники с нарушением опорно-двигательного аппарата (рейтинг 20,8). В ответах же школьников с нарушением зрения и школьников с нарушением слуха этот вариант имеет рейтинги 11,7 и 6,1 соответственно.

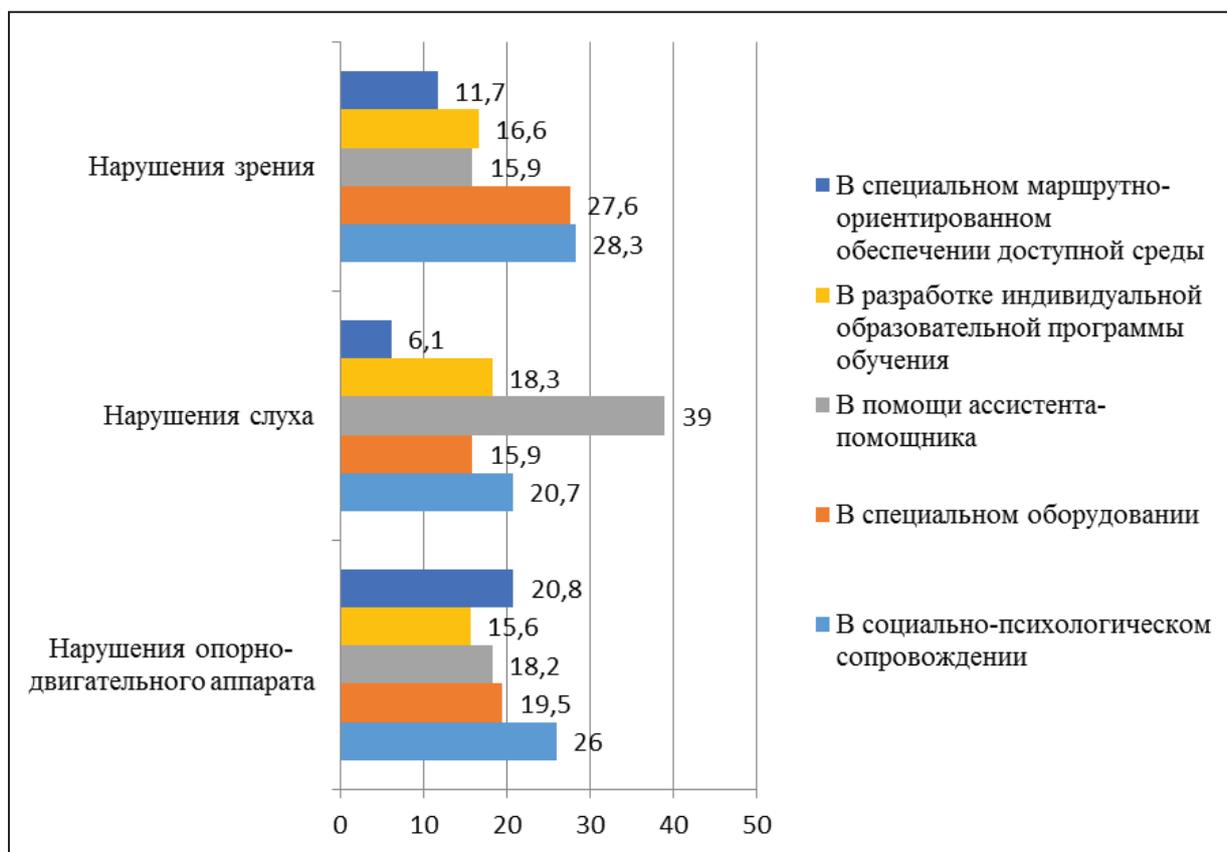


Рис. 7. Специфические потребности лиц с инвалидностью и ОВЗ при получении высшего образования

Необходимость изменения и адаптации программы обучения в вузе для лиц с инвалидностью

Старшеклассники с нарушением зрения в меньшей степени высказываются в пользу единства образовательных программ для любых категорий студентов — 17,5 % против 17,6 % среди старшеклассников с нарушением слуха и 34,7 % среди старшеклассников с нарушением опорно-двигательного аппарата (см. рис. 8).

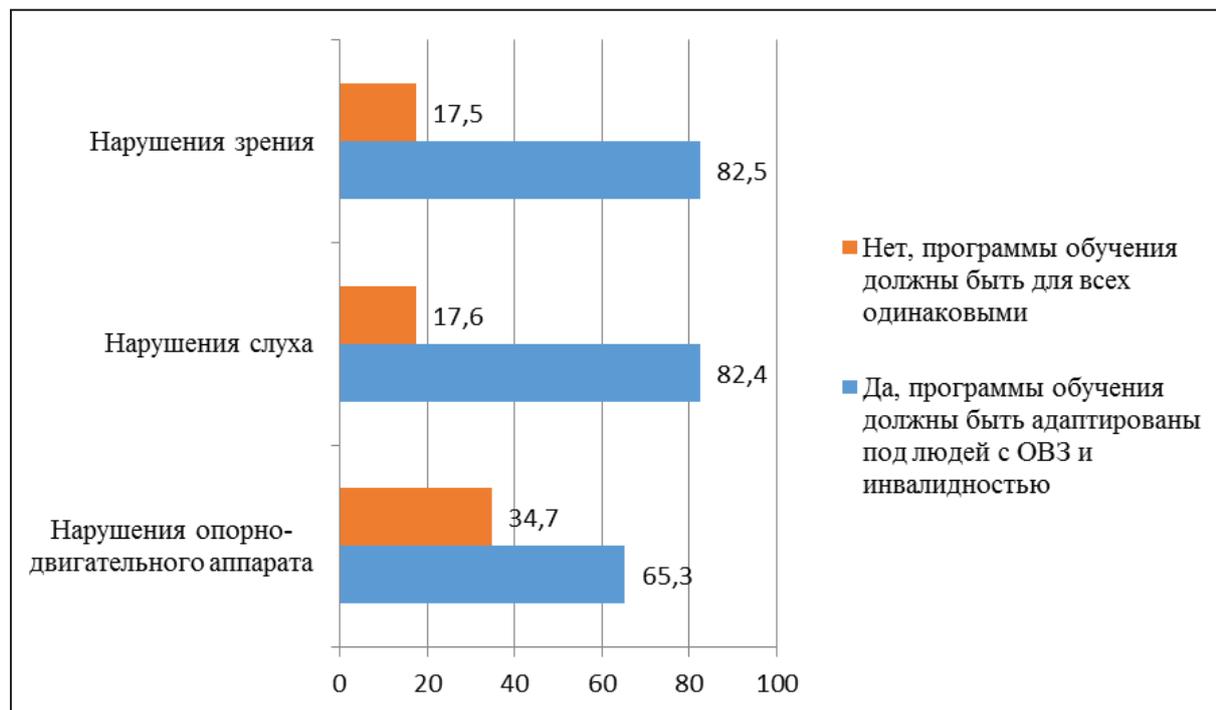


Рис. 8. Необходимость изменения и адаптации программы обучения в вузе для лиц с инвалидностью и ОВЗ

Таким образом, результаты экспериментального изучения мотивационно-потребностных факторов выбора профессионально-образовательного маршрута старшими школьниками с нарушением зрения позволяют определить ориентиры сопровождения этого выбора в рамках профориентационной работы:

1. Мотивационно-потребностная сфера старших школьников с нарушением зрения как целевой группы профориентационной работы характеризуется рядом специфических особенностей, достоверно отличающих их от сверстников-инвалидов других категорий и обнаруживающихся в своеобразии мотивации профессионального выбора и степени его определенности, а также в приоритетах в области его информационного обеспечения, специального сопровождения и в предпочтениях, касающихся соотношения дифференциации и интеграции в профессиональном образовании. Эти особенности обуславливают необходимость реализации дифференцированного подхода в профориентационной работе со старшеклассниками, относящимися к разным нозологическим группам.

2. Основной массе старшеклассников с нарушением зрения присущи сомнения в окончательности сделанного профессионального выбора, а мотивация их профессионального выбора не является в должной мере действенной. В свете этого акцент в профориентационной работе с ними должен делаться на информировании о типах профессий, условиях труда, возможностях получения образования по интересующей профессии и о смежных областях труда.

3. Ведущим мотивом при выборе профессии старшеклассниками с нарушением зрения выступает ее соответствие их увлечениям и хобби, что указывает на ее сущностный характер. При этом слепые и слабовидящие старшеклассники в большей степени, чем их сверстники других нозологических групп инвалидности, мотивированы достижением финансового эффекта от будущей работы. В данном контексте актуальным в рамках профориентационной работы становится разъяснение им сущности деятельности, реализацию которой предполагает та или иная профессия, а также о возможных перспективах с целью объективации их представлений о содержании и характере труда по этой профессии.

4. Основным источником информации, на который ориентируются старшеклассники с нарушением зрения при выборе профессии, является их референтный микросоциум, и прежде всего родители и друзья. С учетом этого необходимо:

- включение родителей в орбиту профориентационной работы, с адресацией им соответствующих информационных мероприятий и ресурсов (сайтов, брошюр и т. д.);
- выстраивание профориентационной деятельности (тренинги, игры, экскурсии, презентации, профконсультации и проч.) в групповом инклюзивном формате, с вовлечением в нее друзей из числа нормально развивающихся сверстников.

Наряду с этим существенная часть слепых и слабовидящих старшеклассников склонна обращаться к информации от работодателей, а также информации, размещенной в социальных сетях, блогах, пабликах.

5. Учащиеся с нарушением зрения более других склонны осваивать программы высшего образования в группе со студентами, не имеющими инвалидизирующих нарушений здоровья.

6. В структуре особых потребностей, связанных с получением высшего образования, старшеклассники с нарушением зрения делают основной акцент на социально-психологическом сопровождении, а также на специальном оборудовании.

7. Слепые и слабовидящие школьники в большей степени привержены идее обучения в вузе по адаптированным образовательным программам, понимаемым в контексте создания специальных условий обучения.

Список литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации от 3 мая 2012 года № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» : принят Государственной Думой 25 апреля 2012 года : одобрен Советом Федерации 27 апреля 2012 года.
2. Закон об образовании : Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года.
3. Конвенция ООН о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года. — 2006. — URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 26.10.2021). — Режим доступа: свободный.
4. Кантор В. З. Интегрированное вузовское образование лиц с ограниченными возможностями здоровья : технологии социально-реабилитационного сопровождения / В. З. Кантор // Международный журнал экспериментального образования. — 2013. — № 7. — С. 132–135.
5. Кантор В. З. Реабилитационный потенциал инвалидов: к проблеме системного педагогического анализа / В. З. Кантор // Специальное образование. — 2012. — № 1 (25). — С. 44–53.
6. Малкова Т. П. Социально-психологическая адаптация выпускников школ для слепых и слабовидящих детей : дис. ... канд. психол. наук : специальность : 19.00.10 : защищена 27.11.2009 / Т. П. Малкова. — Санкт-Петербург, 2009. — 201 л.

Заключение

Современный этап развития системы непрерывного образования слепых и слабовидящих детей выдвигает целый ряд требований к организации, содержанию и технологиям их комплексного сопровождения на всех образовательных этапах.

Ключевым фактором эффективности такого сопровождения, ядром которого закономерно является психолого-педагогическая составляющая, выступает активность функционально-ролевой позиции и целенаправленность деятельности педагогов как его субъектов.

Достижение этого невозможно без опоры на прочную эмпирическую основу в виде актуальных характеристик психолого-педагогического статуса, прежде всего, самих слепых и слабовидящих детей разного возраста, а также их родителей как участников образовательных отношений.

На формирование такой основы и были направлены авторские экспериментальные исследования, материалы которых представлены в настоящей коллективной монографии.

Эти материалы в их совокупности охватывают важнейшие сегменты проблемного поля психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих детей в системе непрерывного образования.

Так, определены ключевые ориентиры и направления сопровождения детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Выявлены социально-средовые факторы социализации ребенка со зрительной депривацией в первые месяцы и годы жизни, дана эмпирическая оценка зрительного восприятия детей раннего возраста с нарушением зрения в контексте сопровождения их сенсорного развития.

Получены качественно-количественные психолого-педагогические характеристики, отражающие специфику становления навыков ориентировки в макространстве у дошкольников с нарушением зрения, показана взаимосвязь развития игровой деятельности и социального опыта таких детей в условиях тифлопедагогического

сопровождения, раскрыты педагогически значимые особенности изобразительной деятельности дошкольников со зрительной недостаточностью.

В свою очередь, раскрыты ключевые теоретико-методические аспекты сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением зрения в системе образования.

Сформированы представления о детерминантах реализации инклюзивного образования младших школьников с нарушениями зрения, лежащих как в плоскости профессионально-личностной компетентности педагогов, так и в плоскости предпочтений родителей слепых и слабовидящих детей младшего школьного возраста, касающихся институциональных форм их обучения.

Сами же младшие школьники со зрительной недостаточностью охарактеризованы как объект психолого-педагогического сопровождения и с позиций своеобразия их коммуникативной сферы, будь то межличностное общение или семантическая сторона речи, и в разрезе специфики зрительно-пространственного и осязательного восприятия, и в ракурсе темпо-ритмической организации движений.

Наконец, на базе эмпирических данных конкретизированы ориентиры и векторы психолого-педагогического сопровождения слепых и слабовидящих учащихся основной и старшей школы с учетом зафиксированных параметров их самоотношения, социально-адаптивного поведения и профессионального самоопределения.

Тем самым сформированы эмпирические основания и предпосылки для реализации тифлопедагогами-практиками эффективного сопровождения детей разного возраста с различной глубиной и характером нарушения зрения в системе их непрерывного образования.

В. З. Кантор, Г. В. Никулина, Е. Б. Быкова,
Е. В. Замашнюк, Т. А. Круглова, А. В. Никитина,
И. Н. Никулина, А. В. Потемкина, Л. В. Фомичева,
О. С. Бакланова, А. В. Дашук, Ю. И. Демура, Е. О. Корнилова,
Т. А. Лукина, М. А. Мазур, О. В. Рогулева, А. Г. Фомичева

СЛЕПЫЕ И СЛАБОВИДЯЩИЕ ДЕТИ
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

Монография для тифлопедагогов-практиков

Корректурa *Г. А. Янковской*
Верстка *Л. В. Васильевой*

Подписано в печать 21.12.2021. Формат 60 × 84¹/₁₆.
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 14,18. Печ. л. 15,25.
Тираж 100 экз. Заказ № 000к.

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48