

Расположение информации на странице	Предпочтительно горизонтальное расположение информации.	Наиболее информация располагается в центре экрана.	важная должна в центре	Если на слайде располагается картинка, надпись должна располагаться под ней.
-------------------------------------	---	--	------------------------	--

Шрифты	Для заголовков - не менее 24 пт. Для информации - не менее 18 пт.	Шрифты без засечек легче читать с большого расстояния.	Нельзя смешивать разные типы шрифтов в одной презентации.
Способы выделения информации	Рамки, границы, заливка.	Разные цвета шрифтов, штриховку, стрелки.	Рисунки, схемы для иллюстрации наиболее важных фактов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Актуальные Интернет-ресурсы в области коррекционной (специальной) педагогики
2. Использование компьютерных презентаций в коррекционно-логопедической работе ДОУ.
3. Кукушкина .И. Информационные технологии в специальном образовании: концептуальные идеи и их практическая реализация // Дефектология. 1994. № 5.
4. Методические рекомендации для практических логопедов и студентов дефектологических факультетов. – Самара. - 2009 – 56 с.
5. Труш В.Д., Голод В.И.. Компьютеры в дефектологии // Информатика и образование. 1986. № 2. С. 24–28.

УДК: 376.352:373.2

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Одинокова Н. А.

У статті розглядаються питання профілактики оптичної дисграфії у дітей дошкільного віку з порушенням зору. Визначаються напрямки роботи з подолання передумов оптичної дисграфії у даній категорії дітей.

В статье рассматриваются вопросы профилактики оптической дисграфии у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Определяются направления работы по преодолению предпосылок оптической дисграфии у данной категории детей.

In article are considered by questions of preventive maintenance optical disgrafee at children of preschool age with sight infringement. Work directions on overcoming of preconditions optical disgrafee at the given category of children are defined.

Ключові слова: оптична дисграфія, зорове сприйняття, діти з порушенням зору.

Ключевые слова: оптическая дисграфия, зрительное восприятие, дети с нарушением зрения.

Keywords: optical disgrafeya, visual perception, children with sight infringement.

В последнее время вопросы развития и воспитания детей с особыми образовательными потребностями (с ограниченными возможностями здоровья) находятся в центре внимания исследователей и практиков. Включение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс является основной задачей в сфере образования.

Специалисты констатируют рост числа детей с различными нарушениями соматического и психического здоровья. Одно из центральных мест занимает нарушение зрительного анализатора. По наблюдениям врачей с каждым годом на нашей планете увеличивается количество детей, страдающих различными нарушениями зрения. Произошли значительные изменения контингента данной группы: существенное увеличение количества детей, имеющих остаточное зрение, увеличение сложных комплексных зрительных заболеваний детей и увеличение сопутствующих зрительному заболеванию других дополнительных дефектов (нарушений деятельности центральной нервной системы, речи, двигательной сферы и т.д.) [1].

В г. Новосибирске и Новосибирской области на учете в кабинете Охраны зрения находится около 35% детей дошкольного возраста. Каждый третий ребенок, поступающий в школу, имеет сниженную остроту зрения. Указанные данные подтверждают результаты исследований, проведенных специалистами Сибирского центра профилактики и лечения близорукости «Глазка». В данных исследованиях принимали участие студенты старших курсов Института детства Новосибирского государственного педагогического университета. В рамках городской профилактической программы «Пятерка по зрению» было обследовано состояние зрения более 3000 школьников. Из них, нарушения зрения обнаружены более чем у 30% детей. Выявлены такие зрительные нарушения как: прогрессирующая близорукость, дальнозоркость, амблиопия, астигматизм, спазм аккомодации и др. [2]. Естественно, большинство из этих детей будут испытывать затруднения в овладении одним из важнейших школьных навыков – письмом.

Проблеме нарушений письма у детей – дисграфии – посвящено большое количество исследований и публикаций (А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Н. В. Нищева, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.), однако, актуальность ее изучения не снижается.

Специфике нарушений письма у детей с нарушением зрения посвящены исследования Л. С. Волковой, С. Л. Коробко, Н. С. Костючек, Н. А. Крыловой, Т. П. Свиридюк, М. Е. Хватцева, С. Л. Шапиро, А. Д. Шапило, С. В. Яхонтова. Теоретически и экспериментально доказано, что расстройства речи слепых и слабовидящих детей являются сложным дефектом, в котором прослеживаются определенные связи и взаимодействие речевой и зрительной недостаточности.

Вместе с тем, вопрос предупреждения оптической дисграфии у детей дошкольного возраста с нарушением зрения недостаточно исследован.

В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений, несформированность зрительного анализа и синтеза, процессов оптической памяти. По мнению О. А. Токаревой оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений [3].

По мнению А. Р. Лурии [4], недоразвитие зрительного восприятия приводит к нарушению пространственной организации зрительного восприятия. Дети не различают правую и левую стороны, плохо ориентируются в окружающем пространстве. У них может возникнуть нарушение узнавания букв и слов, а также соответствующее нарушение чтения (оптическая алексия): в этих случаях ребенок путает буквы, близкие по начертанию, либо не узнает сложные по начертанию буквы.

Серьезное нарушение зрительного восприятия, как отмечает, Г. Л. Розенгарт-Пупко [5], ограничивает количество воспринимаемых объектов, затрудняет выделение многих существенных и оказывает сильное эмоциональное воздействие свойств и качеств предметов. Это ведет к снижению темпа познания действительности и, следовательно, сказывается на темпах психического и речевого развития, вызывая задержку последнего.

А. Г. Литвак [6] подтверждает, что у ребенка, имеющего недоразвитие зрительного восприятия, изменяется темп развития речи, нарушается словарно-семантическая сторона, появляется «формализм», накопление значительного количества слов, несвязанных с конкретным содержанием. Речевые расстройства отражаются на письме детей с недоразвитием зрительного восприятия, неправильно произносимые звуки провоцируют неверное написание.

Предметом данной статьи является определение влияния нарушения зрения на проявление предпосылок оптической дисграфии у детей с нарушением зрения и организацией коррекционной работы по предупреждению оптической дисграфии у данной категории детей.

Анализ литературы по рассматриваемой проблеме привел к выводу о необходимости развития у дошкольников зрительного гнозиса, пространственного восприятия и пространственных представлений, способствующих предупреждению оптической дисграфии.

Специально организованная коррекционная работа невозможна без тщательного практического исследования зрительного восприятия и особенностей его развития.

Было проведено диагностическое обследование детей 6-7 лет специализированных групп для детей с нарушением зрения МБДОУ ЦРР № 429 «Теремок» г. Новосибирска, МБДОУ «Рябинка» г. Черногорска, МБДОУ «Елочка» г. Абакана.

Было обследовано 43 ребенка с различными нарушениями зрения. Основную группу составили слабовидящие дети и дети с функциональными нарушениями зрения. Структура дефекта преимущественно сложная: у 78% детей наблюдались сочетания: сходящееся косоглазие, дальнозоркость, амблиопия; анизометрия, дальнозоркость, амблиопия; сходящееся косоглазие, астигматизм, амблиопия; расходящееся косоглазие, анизометропия, дальнозоркость; сходящееся косоглазие, астигматизм; дальнозоркость, сходящееся косоглазие, амблиопия. Группу риска по нарушению зрения составляло 22% детей.

Выбор возрастного контингента определялся тем, что уровень развития в шести-семилетнем возрасте, непосредственно перед поступлением в школу, является одним из индикаторов последующей успеваемости.

К моменту обследования все дети посещали занятия логопеда второй год. Многие дети наблюдались у психолога и имели рекомендации от невролога. Проведению эксперимента предшествовал анализ медико-психолого-педагогической документации.

Исследование проходило по следующим направлениям:

- изучение зрительно-пространственных функций (гнозиса, мнезиса, анализа и синтеза, пространственных представлений);
- изучение зрительно-моторной координации.

При выборе диагностических заданий мы опирались на методики и методические рекомендации Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, М. М. Безруких, Л. Морозовой, Л. Г. Парамоновой, Л. П. Григорьевой, О. Г. Солнцевой, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, А. В. Семенович.

Использовали принципы, выработанные на основе идей Л. С. Выготского и предложенные В. И. Лубовским:

- комплексный подход;
- принцип целостного системного изучения ребёнка;
- принцип динамического изучения;
- принцип качественного анализа данных, полученных в процессе психологической диагностики.

Перед началом проведения каждого задания детям давалась инструкция, в которой была отражена последовательность предстоящих действий, а также форма устного ответа. Работа проводилась индивидуально с каждым ребёнком. Учитывались рекомендации врача-офтальмолога по ношению очков, режиму окклюзии (заклейки). Особое внимание было уделено созданию необходимых условий для проведения диагностического исследования: организации и освещения рабочего места, подбору дидактического материала, учета времени непрерывной зрительной нагрузки и предъявления стимульного материала.

Исследование показало, что уровень развития зрительного восприятия связан не только со структурой дефекта, но и с уровнем развития речи. Степень успешности развития зрительного восприятия составляет от 21 до 26%, речезрительных функций – от 50 до 66%. У детей группы риска: соответственно 32% и 83%. Наиболее низкие показатели получили дети с диагнозом амблиопия и астигматизм, как при выполнении заданий на развитие зрительного восприятия, так и речезрительных функций. Дети со сходящимся и расходящимся косоглазием показали практически одинаковые результаты.

На протяжении всего исследования дети выполняли задания медленно, присматривались к изображениям. Достаточно характерным, при выполнении практических действий, была неуклюжесть, неловкость, скованность в движениях. Часто присутствовала двигательная расторможенность, суетливость, чрезмерная двигательная активность.

Наиболее низкие результаты дети получили при выполнении заданий, требующих оперирования пространственными представлениями, при исследовании понимания логико-грамматических конструкций.

Практически половина детей (45%) испытывали трудности при восприятии наложенных изображений. Дети подолгу рассматривали предложенные изображения, называли не все предметы, нуждались в стимулирующей помощи «Посмотри внимательно». При выполнении заданий на зрительное восприятие величины и формы изображенных предметов, дети путались, на выполнение задания тратили больше времени, чем предполагалось. При построении сериационного ряда использовали метод проб и ошибок, некоторые строили ряд справа налево.

Половина детей испытывала трудности при восприятии недорисованных изображений, дети нуждались в стимулирующей помощи типа: «Давай подумаем, что получится, если дорисовать», «Попробуй дорисовать сначала пальчиком». Один ребенок отказался выполнять задание, сказав, что не может. Дети затруднялись при восприятии изображений, нарисованных пунктиром, так двое детей смогли выполнить задание только с помощью стимулирующей помощи педагога «Давай подумаем вместе», «Посмотри внимательно».

Также трудности у детей (около 70%) вызвало задание на определение пространственных предлогов. Дети называли и понимали такие предлоги как: «на», «под», «в», однако не дифференцировали или совсем не называли – «за», «около», «над», «между», «рядом», «напротив».

При конструировании из палочек по образцу, у детей отмечалась неточность движений, дети часто ломали получившуюся фигурку, строили её заново. При выполнении задания «Составь разрезную картинку» дети начинали собирать хаотично, спонтанно, не всматриваясь в детали изображений. Те, кто из детей проявлял внимание, задание выполнял достаточно медленно.

При восприятии зашумленных изображений возникали трудности у 80% детей, была характерна длительность выполнения этого задания.

Наибольшую трудность для всех детей составило задание на зрительно-моторную координацию. Половина детей не смогла провести прямую линию (вертикальную, горизонтальную); 80% детей затруднялись при проведении волнистой линии – они отрывали руку, наблюдалось повышение тонуса, который проявлялся в виде сильного нажима, дети с трудом соблюдали строку, не следили за своей осанкой. Все дети не справились с заданием «Рисование крестиков». Отмечался очень медленный темп, тремор, крестики получались разных размеров, разно наклонные, дети часто выходили за рамки изображения.

Проведённое изучение особенностей формирования разных видов гнозиса и пространственного ориентирования показало наличие определённых закономерностей и типичных трудностей их формирования, свойственных в целом дошкольному возрасту. Вместе с тем, типичные трудности возрастного характера у детей с нарушением зрения сочетались с проявлениями, обусловленными дефектами зрения и системным недоразвитием речи – не сформированы зрительно-пространственные функциональные механизмы, что требует развития фонематического восприятия. Актуальность работы по профилактике оптической дисграфии у детей дошкольного возраста с нарушением зрения очевидна. При профилактике оптической дисграфии у детей с нарушением зрения важна совместная взаимосвязанная работа тифлопедагога и логопеда, а определение условий имеет большое значение для разработки эффективных методов коррекционной работы по данной проблеме.

За основу проведения коррекционной работы были взяты принципы:

1. Осуществление взаимосвязи и объединение усилий в работе с детьми с нарушением зрения тифлопедагога и логопеда.
2. Знание содержания всех разделов программы, а не только тех, по которым непосредственно осуществляется собственная деятельность тифлопедагогом или логопедом.
3. Совместное обсуждение результатов детей с нарушением зрения, достигнутых на своих занятиях.
4. Работу строить в ведущей деятельности с учетом степени и характера зрительного и речевого дефекта.
5. Формирование мотивации – ребенок должен активно выполнять различные зрительные действия и операции.

Основные задачи, которые решали в процессе работы:

1. Развитие зрительного внимания, зрительной памяти, мыслительных процессов как основных компонентов зрительного восприятия.
2. Формирование зрительно-пространственных представлений.
3. Формирование зрительных представлений о графическом образе буквы.

В основе использования наглядных пособий и дидактического материала лежал подход и методические рекомендации ведущих тифлопсихологов и тифлопедагогов Л. И. Солнцевой, М. И. Земцовой, В. А. Феоктистовой, Л. И. Плаксиной, Е. Н. Подколзиной, Б. К. Тупоногова, Г. Н. Никулиной, Л. В. Фомичевой.

До занятий проводилась предварительная работа по расширению и активизации словаря по лексической теме. Обязательным компонентом была «зрительная разминка» для подготовки зрительного анализатора к предстоящей зрительной нагрузке (поморгать, сильно зажмуриться, широко открыть глаза) и гимнастика для «уставших» глаз с элементами релаксации (посидеть с закрытыми глазами или полежать на ковре и послушать музыку), подойти к окну и посмотреть вдаль.

Все занятия основывались на наглядном методе, а именно на наблюдении, рассматривании картин и иллюстраций, просмотре диафильмов, магнитофонных записях. Словесные методы (рассказ, беседа, чтение) обязательно сочетались с практическими и наглядными. В процессе коррекционного воздействия использовались разнообразные словесные приёмы: показ образца, пояснение, объяснение, педагогическая оценка.

Мы согласны с И. Н. Садовниковой, которая коррекционную работу по предупреждению дисграфии предлагает начинать с развития пространственных ориентировок, куда входят задания на осознание детьми схемы собственного тела, определение направлений в пространстве, ориентировка в окружающем «малом» пространстве.

В процессе коррекционно-развивающих занятий с детьми шло целенаправленное формирование функциональных связей зрительного восприятия и других психических процессов (памяти, речи, мышления, воображения). Особенно большое внимание уделялось развитию слухового и фонематического восприятия.

Для развития пространственных восприятий, зрительного внимания и памяти (согласно рекомендациям Л. Н. Ефименковой) использовали следующие виды заданий:

- 1) Посмотри вперёд. Возьми, что видишь впереди.
- 2) Посмотри назад. Возьми, что видишь сзади.
- 3) Запомни расположение игрушек.

4) Восстанови их порядок, измененный педагогом.

Проводили игры «Запомни слово», «Найди заданную фигуру среди множества», «Найди сходство и различие», «Что изменилось?» (цвет, размер, пространственное расположение), выполняли различные зрительные диктанты.

Для развития представлений о форме предметов, их пространственном расположении, детям предлагалось выкладывать на фланелеграфе (синего и желтого цвета) из счетных палочек, спичек, природного материала геометрические фигуры, простые предметные изображения и сюжеты. Для развития представлений о величине предлагалось рисовать предметы (домик, флажок), соответствующего размера (по образцу). В процессе выделения внешних признаков предметов (цвет, форма, размер, пространственное расположение и т. д.) знакомили детей с условными обозначениями этих признаков, учили использовать их при описании и сравнении предметов.

Для понимания пространственных отношений и признаков детей упражняли в размещении различных предметов и объектов на микро- и макроплоскости. Такие задания носили характер зрительных и устных диктантов, когда дети по образцу или словесному указанию педагога размещали, рисовали, располагали объекты. Также проводилась работа по развитию ориентировки на вертикальной и горизонтальной плоскости. Для этого использовались объемные и плоскостные изображения предметов, геометрические фигуры, буквы, цифры. Дети определяли, что находится посередине, справа наверху, слева наверху, справа внизу, слева внизу. В игре «Опиши узор» необходимо было рассказать о местоположении фигур. Развитию пространственного зрения и мышления способствовали игры на составление целого из частей: кубики – 4, 6, 9, 12 частей, разрезные картинки, танграм, конструкторы разной величины.

Одновременно с этими направлениями работы проводились целенаправленные упражнения по формированию у детей зрительно-моторной координации, без развития которой невозможно сформировать правильные графические навыки. Детям предлагалось рисование, с использованием трафаретов, причем как внешних, так и внутренних (черного цвета), обводка по контуру изображений животных, птиц, штриховка, соединить различными линиями цветы и бабочки соответствующего размера.

Задания для развития зрительного восприятия, активизации зрительных функций включались не только в специальные и общеразвивающие занятия, а также во все виды детской деятельности: свободные игры, трудовую и бытовую деятельность, развлечения. Это позволило сформировать у детей с нарушением зрения практические навыки и умения пользоваться неполноценным зрением для удовлетворения различных жизненно важных потребностей.

Постепенно зрительное внимание детей стало активным, целенаправленным, устойчивым, то есть более качественным. Эффективнее стали развиваться процессы запоминания и воспроизведения, совершенствовались операции сличения, анализа, синтеза, что обусловило развитие у ребенка активных форм зрительного восприятия.

Исходя из этого, перед нами были определены пути по преодолению имеющихся нарушений, как условия предупреждения возможных предпосылок оптической дисграфии у данной категории детей:

1. Чем раньше начата работа, тем больших положительных результатов можно достичь.

2. Успешное обучение детей будет эффективным, если с ними работать по определенно выстроенной системе.

3. Комплексная система работы должна проводиться, не только на специальных занятиях, но также и на общеобразовательных, в режимные моменты, в часы досуга, в работе с родителями.

4. Необходимым и важным является подбор специальных дидактических пособий, рассчитанных на осязательное и зрительно-осязательное восприятие ребенка с нарушениями зрения.

5. Игровые задания и упражнения должны быть подобраны специально и целенаправленно.

6. Особое место должно быть отведено оптическим средствам коррекции (очкам, лупам, телевизионным увеличителям, использованию компьютера).

7. Немаловажным является использование речевых словесных обозначений, как самих предметов, так и действий с ними.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кантор В. З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих. – СПб.: КАРО, 2004. – 240с.
2. Семенова У. «Глазка» о здоровье глаз. // Мир здоровья. – 2009. – № 10(14). – С. 10.
3. Логопедия: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» /Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. / Под ред. Л. С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
5. Розенгарт-Пупко Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте. /Г. Л. Розенгарт-Пупко. – М., 1948. – 200 с.
6. Литвак А. Г. Тифлопсихология слепых и слабовидящих. – СПб.: КАРО, 2006. – 336 с.